

Sentidos de vida: aproximaciones a una propuesta educativa







ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ 



Colectivo La Trocha

Nelsy Barreto Salamanca

nelsy.barreto3@gmail.com

Nancy Bonilla Valero

nbonillav@educacionbogota.edu.co

Miryam Janeth Chacón Ruiz

miryamch@gmail.com

Diana Marcela Delgado Micán

dmdelgado@educacionbogota.edu.co

Rodolfo Hernández Ortiz

rahernandezor@gmail.com

Alberto Murcia Escarmilla

bettomurcia@gmail.com

Julieth Alexandra Palacios Tellez

julietaprofe@gmail.com

Constanza Piñeros Herrera

constanzacph99@gmail.com

Blanca Patricia Rojas Baracaldo

brojas168@gmail.com

Fabio Arturo Rozo Ruiz

enverrao13@gmail.com



ISBN 978-958-5584-71-6

Sentidos de vida: aproximaciones a una propuesta educativa

Introducción

El sistema educativo en Colombia expresa la ruptura entre las políticas educativas y los contextos en los que se desenvuelven las comunidades. La escuela es, entonces, un espacio en disputa; por un lado, lo tradicional, que niega los sujetos y los contextos y se limita a reproducir esquemas externos, aislados de la realidad; y por otro, la resistencia desde procesos que visibilizan los territorios con sus potencialidades y problemáticas, los sujetos como actores de los cambios y transformaciones que construyen comunidades desde el respeto y cuidado de las diferentes formas de vida.

Así, se consolida el colectivo La Trocha, integrado por un equipo interdisciplinario de docentes que, desde la experiencia pedagógica desarrollada en el territorio rural de Ciudad Bolívar, construye un saber pedagógico y sentido de vida con y para la comunidad, fortaleciendo la escuela como espacio de diálogo y construcción de conocimientos disciplinares y comunitarios. El perfil de los docentes que conforman La Trocha está orientado por una visión de mundo que defiende la vida y el territorio a través de las experiencias pedagógicas que abordan los saberes disciplinares y los saberes de las comunidades. De esta manera, se generan acciones que buscan aportar a la solución de las problemáticas del contexto, visibilizar las potencialidades en la escuela y liderar cambios en la sociedad, a partir del desarrollo del pensamiento crítico y la defensa del territorio. Además, buscar resignificar el contexto natural, social, cultural, histórico y ambiental de las comunidades de los territorios rurales y urbanos.

La educación y la docencia no son neutrales, por ello, La Trocha asume una posición frente a la imposición de políticas autoritarias, unilaterales y excluyentes que niegan el territorio y los sujetos. En este sentido el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad fundamentada en la investigación educativa, permiten que los docentes se deslinden de una educación tradicional y neoliberal, generando procesos de resistencia a partir de apuestas pedagógicas alternativas que permiten construir nuevos conocimientos.

Por esta razón, cuando el país y el mundo están en crisis por la pandemia de la Covid-19, el colectivo sigue construyendo caminos desde la reflexión y el hacer en los territorios, integrando nuevos conocimientos a sus prácticas y poniendo la tecnología en función de los sujetos. Es así como el aislamiento y la dinámica de la virtualidad no han implicado un distanciamiento del colectivo, ni mucho menos el abandono de los propósitos establecidos. El distanciamiento físico, pero acercamiento a través de “la nube”, se convierten en la posibilidad de actualizar saberes, de seguir reflexionando acerca del contexto escolar, las experiencias pedagógicas, los sentidos comunes de la educación que se han venido construyendo.

En medio de esta coyuntura, se continuó con el diálogo mediado por la socialización de las experiencias pedagógicas de cada uno de los integrantes del colectivo en medio del confinamiento. Para tal fin, se tomaron como marco de referencia, en principio, las categorías de ruralidad, sentidos de vida y experiencia pedagógica consolidadas en

el ejercicio investigativo desarrollado en 2019 y que propició la publicación del ensayo “Sentidos de vida de maestros y maestras configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar” (Rojas et al., 2020). Así, el ejercicio implicó además un nivel de reflexión, pues permitió que las prácticas socializadas en la discusión se leyeran no solo desde las categorías a priori, sino que emergieron nuevas categorías que enriquecieron el debate pedagógico.

Al terminar la socialización de las prácticas pedagógicas se acordó realizar un segundo nivel de reflexión para contribuir de forma colectiva con la consolidación de la propuesta educativa (también se decía una propuesta político-pedagógica), no solo como discusión práctica para afianzar los lazos de unidad, sino como oportunidad para seguir construyendo saber pedagógico. La ruta definida fue responder las preguntas fundamentales de la educación, tomando como referencia lo dicho por De Zubiría (2019): ¿para qué?, ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo? y ¿cuándo? de la educación; de igual manera el ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo? de la evaluación. Es decir, en el segundo nivel de reflexión se indaga por los fines, contenidos, contextos, estrategia metodológica, secuencia y evaluación de la educación; tomando siempre como referencia las prácticas pedagógicas de cada integrante del colectivo.

El colectivo La Trocha toma la decisión de profundizar a un tercer nivel sus reflexiones y presentar el presente documento, que recoge el diálogo pedagógico de maestras y maestros ubicados en colegios de las localidades bogotanas

de Ciudad Bolívar, Sumapaz, Usme, Kennedy, Antonio Nariño, Candelaria y Rafael Uribe Uribe, quienes vienen construyendo un contexto común de significados en torno a la educación pública.

Así, el presente documento se ha organizado en tres partes. En la primera se presentan los saberes construidos a través de la fundamentación conceptual de tres categorías que han guiado las investigaciones y configurado, como colectivo, sentidos de identidad. En la segunda parte se expone el primer nivel de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas por medio de relatos de quienes conforman el colectivo. En la tercera parte está el segundo nivel de reflexión a partir de preguntas orientadoras en términos de la educación. Se cierra el documento con una reflexión final, que recoge las ideas centrales y proyecciones a manera de tercer nivel de reflexión, propiciada por la dinámica de resistencia y re-existencia que como colectivo se ha asumido en tiempos de pandemia y que fue acentuada por esta publicación.

Conceptualizando saberes

Ruralidad en el marco del territorio

En la indagación constante sobre el desarrollo eficaz de la experiencia pedagógica, se hace necesario considerar el contexto circundante en donde se realizan estos procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se voltea la mirada al territorio y sus características con el fin de construir un aprendizaje significativo en las comunidades escolares inmersas en dichos contextos. Esto implica un andamiaje de apreciaciones no sólo intelectuales o académicas, sino también la valoración de los aspectos sociales, culturales y políticos que se presentan a medida que hay un acercamiento al territorio desde la investigación.

“El territorio es una construcción social que resulta de las relaciones de poder que desde lo simbólico y lo material recoge vivencias, percepciones y concepciones individuales y colectivas de los grupos sociales” (Harvey, 2007). Desde esta perspectiva, el territorio es visto en el ámbito escolar como un escenario multidiverso de aprendizajes donde confluyen infinidad de relaciones, saberes, procesos y problemáticas que son esenciales en los procesos educativos para el desarrollo de los sujetos.

Así, los docentes integrantes del colectivo La Trocha han diseñado sus estrategias pedagógicas fundamentadas en el contexto, lo que ha generado que se propongan proyectos de aula basados en la indagación y el acercamiento al territorio, que en la génesis del colectivo se correspondía con un territorio rural, aunque con una población

estudiantil también urbana y una dinámica social y ambiental con ciertas problemáticas ambientales específicas, como el relleno sanitario Doña Juana y el parque minero industrial que completan el panorama. En este contexto se gestaban las propuestas de investigación en el aula, encaminadas a constituir con la comunidad una perspectiva diferente de su realidad y transformar un poco la visión, desalentadora a veces, que se tenía del sentido de vida y del futuro que esperaba a estas nuevas generaciones.

El encuentro adyacente con el territorio y sus relaciones estableció también la comprensión del ámbito rural, conformando en la experiencia y saber personal y profesional de los/as docentes del colectivo, un significado diferente al que normalmente se conoce como ruralidad. Se percibe como un espacio que se configura más allá de lo geográfico, desde las relaciones territoriales marcadas por los saberes y formas de vida campesina. La ruralidad es, entonces, un concepto que se resignifica en favor de las necesidades de las comunidades que lo habitan, lejos de las comprensiones que de ella quieren hacerse desde una mirada mercantil. Desde esta perspectiva económica se identifica lo rural como algo “atrasado o que requiere ser desarrollado”. Sin embargo, la perspectiva de la ruralidad se comprende como una oportunidad para rescatar una visión del mundo, de la naturaleza, de los seres humanos, que hace énfasis en el respeto, de interacciones sustentables que favorecen la vida. “La ruralidad entonces, implica la territorialización campesina en favor de la protección de los bienes naturales colectivos y la dignidad de las comunidades” (Rojas et al., 2020, p. 93)

Esta concepción de la ruralidad enriqueció el trabajo pedagógico, ya que se integraron los saberes y formas de vida campesinas como parte del currículo escolar que cada profesor manejaba en su área del saber; dando relevancia académica a las tareas que normalmente realiza el campesinado y estructurando proyectos interdisciplinarios alrededor de la agricultura o de la creación artística propia de la cultura campesina. Dichas propuestas se diseñaban y realizaban en un trabajo colaborativo, en donde los docentes y estudiantes desarrollaban estas acciones agrícolas, pero de una manera reflexiva, como destaca la profesora Nancy Bonilla en su proyecto del Jardín Agroecológico:

aunque es un proceso complejo, nuestra apuesta es aproximarnos al trabajo con la tierra de una forma transversal interdisciplinaria, desde el terreno práctico y también pedagógico, vinculando las diferentes áreas del conocimiento. Filósofos, matemáticos, biólogos, docentes de idiomas se meten en el ejercicio de trabajar la tierra, pero también se meten en la discusión de cómo cambiar la forma de enseñar su disciplina. Entonces tenemos los dos escenarios: desde lo práctico, con los niños, cultivamos, producimos, comemos, pero a la vez estamos cuestionando profundamente desde lo pedagógico cómo nosotros los docentes enseñamos, cómo construimos las prácticas pedagógicas de la institución. (citada por Rodríguez, 2016)

El acto reflexivo sobre las formas de enseñanza y aprendizaje del docente también cobija y da sus frutos en la perspectiva de los estudiantes, quienes logran aprendizajes significativos para sus vidas por medio de estas metodologías. En las palabras de la estudiante de séptimo Valery Chaparro,

la experiencia ha servido para valorar el conocimiento y la labor del campesino es vital para nosotros porque ellos tienen toda la sabiduría, todo el conocimiento de la tierra y de los alimentos que ella produce. De aquí a mañana no sabemos qué pueda pasar, entonces si nosotros mismos podemos cultivar los alimentos, no tendríamos que depender de los grandes productores. (en Rodríguez, 2016)

Estas apuestas pedagógicas no sólo transforman los métodos de enseñanza y de aprendizaje, sino que dejan en la conciencia de la comunidad educativa una riqueza de saberes y conocimientos válidos para aplicar en otros contextos, tanto rurales como urbanos, que responden de manera directa o indirecta a las necesidades sociales, culturales, políticas e históricas de los grupos humanos que conviven en una comunidad, ya sea desde los valores y principios que se determinan en el ámbito rural y que sirven como ejemplo para que colectivos urbanos apliquen estas formas de convivencia y de vida; así como en las acciones, actividades y trabajos que conforman la cultura campesina y que de alguna manera también sostienen las dinámicas urbanas. Por esto la categoría de ruralidad es fundamental en el proceso de La Trocha.

Sentidos de vida

Desde la perspectiva de comprender el ¿Para qué educar?, el Colectivo La Trocha piensa, reflexiona y actúa en el marco de la finalidad esencial de contribuir a la consolidación o reflexión sobre el sentido de vida de quienes interactúan en este fundamental proceso. Así, La Trocha plantea la necesidad de inspirar en los maestros/as

participantes, en los/as jóvenes, en los niños y las niñas como actores educativos, procesos de autorreconocimiento a partir de la identificación de perspectivas individuales que les permitan a docentes, directivos y estudiantes pensar y vivenciar acciones, sentimientos, emociones, preocupaciones y decisiones en función de ellos/as mismos, de sus familias, de sus comunidades, de sus territorios. Estas reflexiones son motivadas desde el planteamiento de “preguntas de carácter existencial como las siguientes: ¿qué somos?, ¿por qué existimos?, ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es el propósito de nuestra existencia?, ¿tiene la vida un sentido? Estas y otras preguntas han sido objeto de reflexión desde los inicios de la humanidad” (Rojas et al., 2020, p. 6)

Lo anterior con la firme intención de lograr una “coherencia existencial” entre el propósito de vida de los individuos y las acciones que éstos se permiten, fundamentalmente desde su mirada, pero enmarcada en una perspectiva colectiva, fundada en la comprensión de necesidades, intereses y expectativas de los territorios donde estos actores educativos se encuentran, en el marco de la ruralidad o en la urbanidad. Para el caso del territorio rural de Ciudad Bolívar la vida se comprende desde el Colectivo La Trocha como, el resultado de “dinámicas cotidianas que afligen a las montañas, como la minería y la acumulación de aproximadamente 6.000 toneladas diarias de basura provenientes de la zona urbana; por lo que se busca transformar los sentidos de vida de muchos/as jóvenes que, debido a sus condiciones de vida, no ven más salida a sus dilemas personales que la drogadicción y, en contados casos, la delincuencia” (Delgado et al., 2019, p. 2)

Así, cuando se habla de sentido de vida, no solo se hace referencia a las decisiones tomadas por niños, niñas, adolescentes y jóvenes sino también por los/as maestros/as y adultos que interactúan en estos territorios. Hablar de esta orientación vital implica pensar en las deliberaciones tomadas por unos y otros, extendiendo el lugar de lo educativo más allá de la escuela, considerando de esta manera diversos escenarios de interacción comunicativa donde los actores de las escuelas rurales y urbanas perciben, sienten, se emocionan, se preocupan, se frustran. Así, para el Colectivo La Trocha el sentido de vida se construye y reconstruye a partir de los saberes de estudiantes, docentes, familias, comunidades, campesinado, vecinos, dando lugar a aprendizajes, a experiencias vividas en los territorios, encontrando espacios y tiempos pertinentes en el marco de relaciones y de territorialidades.

Los/as niños, jóvenes y maestros/as pueden imaginar realidades posibles alrededor de la comprensión del sentido de vida a partir de actuaciones contextualizadas, poniendo en el escenario esa “voluntad deliberativa”, entendida como la capacidad de los sujetos para actuar en función de los deseos de tercer orden. según Tugendhat, estos son los deseos relacionados con la finalidad o propósito de vida y por tanto asociados a la condición humana, evidente en el carácter predictivo que le permite la reflexión y deliberación frente al futuro. Teniendo en cuenta esta consideración, estudiantes y docentes se convocan a prever las consecuencias de las decisiones tomadas, seguramente en perspectiva de su propósito vital. Así, el Colectivo La Trocha reconoce un lugar de la educación asociado a las mediaciones posibles para la gestación,

comprensión o visualización de la finalidad vital de los actores escolares, pero encuentra también otro lugar relacionado con la construcción de ambientes que permitan a las personas potenciar su “voluntad deliberativa”, asociada al carácter predictivo–proposicional que, según Tugendhat (2001), está relacionado con “la posibilidad de reflexionar y deliberar, que se proyecta en el tiempo futuro, de modo que planea y establece cursos de acción relacionados con la satisfacción de sus deseos o propósitos, y la respuesta a sus preocupaciones y frustraciones” (p. 7).

Desde la mirada anterior, como expresión del carácter predictivo de los maestros y maestras, emerge como una alternativa de mediación hacia la construcción o consolidación de sentidos de vida, la línea de profundización de Humanidades y Artes, como una opción cuya perspectiva política y comunitaria se fundamenta en el territorio, la investigación y las humanidades. Así, pensar en la vida “pasa por entender las dinámicas y dramas personales que atraviesan a los seres humanos, sus historias, emociones, vivencias y experiencias en un escenario caracterizado por una gran conflictividad” (Delgado et al., 2019, p. 3). Entonces cuando se reflexiona sobre el sentido de vida en la acción pedagógica desde las humanidades y las artes se hace referencia a la posibilidad de cuestionarse por los problemas o conflictos en los territorios permitiendo que la escuela mire a la comunidad, las intenciones, los planes, las acciones y las transformaciones esperadas desde “procesos de reflexión que permitieran dimensionar el sinnúmero de complejidades, tensiones y relaciones que allí se configuran” (p. 4).

Así, se hace manifiesto que, para los/as docentes del Colectivo La Trocha, pensarse en su voluntad deliberativa implica comprender su vida desde las construcciones frente al ser maestro/a, desde una perspectiva que convoca a la humanización de la labor cumplida, determinada por “el lugar fundamental del compromiso, la responsabilidad y la disciplina, que ponen en evidencia una ferviente –pasión por el ser maestro- orientada desde la sensibilidad por el otro y la otra” (Rojas et al., 2020, p. 109). Comprensiones anteriores que les permiten a los/as maestros/as asumir su rol en compañía de otros y otras, vivenciando así una intención y voluntad evidente para favorecer y consolidar el trabajo en equipo hacia el fortalecimiento del trabajo por proyectos.

La “voluntad deliberativa” de los/as docentes les permite poner en movimiento deseos centrados en generar impactos favorables para la vida de los/as estudiantes, las familias y las comunidades en los territorios. Desde este deseo los docentes se ven avocados a reflexionar constantemente sobre su práctica, la cual más allá de responder a un interés individual pretende trascender en la vida de los otros y las otras, por lo que ese deseo sentido de humanizar la práctica se enfoca en contribuir en la mejora de las condiciones humanas y de la existencia, haciendo necesario e importante en el marco de estos deseos, reconocer los saberes de los estudiantes, de los otros/as compañeros/as maestros/as y directivos/as, de las familias, de los vecinos, de los campesinos y campesinas, de otros habitantes de los territorios.

En esta comprensión aparecen las posturas dadas por los docentes del Colectivo relacionadas con la

profundización en Humanidades y Artes, que hacen referencia a la finalidad de la labor pedagógica asociada a la reflexión permanente sobre sus experiencias vitales, las cuales se conectan con las problemáticas del territorio, por consiguiente la voluntad deliberativa de maestros y maestras “propende porque los/as jóvenes comprendan las relaciones de poder, las resistencias y propuestas que hacen las comunidades frente a las problemáticas evidentes en los territorios, a nivel local y global en torno a las crisis” y por la “discusión histórica que se ha dado en torno a la naturaleza humana desde una perspectiva ética y política” (Delgado et al., 2019, p. 6)

De esta manera, el sentido de vida de las maestras y maestros está asociado también a preocupaciones relacionadas con la trascendencia en la vida del otro, y por ello las limitantes a este propósito se convierten en inquietantes situaciones que deben ser reflexionadas, cuestionadas y transformadas. Por ejemplo, el concebir una escuela cuyo eje de acción es el componente administrativo y los intereses particulares y/o personales, que terminan asumiendo un lugar superior a las necesidades de las personas, de las comunidades, de los territorios. A lo anterior, para los maestros y maestras del colectivo se adiciona la preocupación por gestar procesos educativos de calidad (impacto real en beneficio de la vida del otro y la otra) relacionados con poner en ejercicio real el trabajo por proyectos en favor de los desarrollos de conocimientos, actitudes y habilidades. Las preocupaciones entonces están relacionadas con los procesos pedagógicos centrados en favorecer la vida y su dignificación.

Desde los deseos y preocupaciones descritos, los miembros del Colectivo La Trocha ponen en marcha su “voluntad deliberativa” haciendo referencia a las decisiones de los maestros y maestras en pro de la innovación e investigación pedagógica, la cual se determina desde la reflexión y transformación de la realidad pedagógica y por tanto de las prácticas de los/as docentes, a partir de la puesta en juego de la experiencia pedagógica contextualizada en el territorio rural, que está fundamentada desde actuaciones éticas evidentes en la coherencia entre los principios educativos (educación ambiental; educación para ciudadanía, participación y convivencia; procesos innovadores e investigativos; gestión institucional y ruralidad). (Rojas et al., 2020, p. 111).

Así, las preocupaciones, en el marco del sentido de vida de maestros y maestras, se convierten en frustraciones cuando no se alcanza la coherencia esperada entre lo que se piensa y lo que se hace. Dicha distancia puede estar impuesta por una concepción administrativa de la escuela, que se determina por intereses de unos pocos dejando a expensas de la casualidad y no de la prioridad, las necesidades e intereses colectivos, familiares, comunitarios y territoriales. Esta situación pone de manifiesto frustraciones asociadas a imposiciones que superan la argumentación, dando lugar a formas de violencia que afectan a estudiantes, maestros/as, directivos, familias y comunidades. Desde las disposiciones administrativas se invisibilizan criterios pedagógicos centrados en la vida, en el interés sentido por “humanizar la educación”. En esta medida, las experiencias pedagógicas que fueron y son construidas en escenarios rurales y urbanos están marcadas por la vida de maestros

y maestras apasionados por su labor, la cual desarrollan en colectivo desde el trabajo en equipo orientado desde el reconocimiento y actuación sobre la realidad y los territorios con el propósito vital de impactar favorablemente a los estudiantes, sus familias y sus comunidades.

Para el Colectivo La Trocha, esta “voluntad deliberativa”, planteada por Aristóteles y explicada por Tugendhat, permite la reflexión y actuación en torno a los sentidos de vida de los sujetos – actores. Así, estos son capaces de preguntarse y retarse frente a un proceso educativo que experimenta el pensar, reflexionar y buscar mediaciones para que estudiantes, maestros y maestras, directivos, familias, comunidades y territorios se reconozcan y construyan desde la posibilidad de cuestionar e intervenir sobre la finalidad de su vida y los caminos que les permitan orientarse.

Experiencia Pedagógica

Para los integrantes del colectivo “La Trocha” ha sido de especial interés la reflexión de sus prácticas pedagógicas asociadas a su quehacer como docentes. Es así como se inició en 2015 la recopilación de documentos escritos por miembros del colectivo en los que se identifican algunos aspectos que más adelante permiten un acercamiento conceptual a la categoría Experiencia Pedagógica. En el año 1999 los procesos pedagógicos desarrollados por algunos de los miembros de La Trocha dan cuenta de intereses y necesidades de la población y del territorio rural de Ciudad Bolívar. En el año 2000 se inicia la transformación de la realidad educativa de la escuela, evidente en la denuncia social de las

condiciones ambientales que enfrenta la población del sector; para este mismo año se da inicio a la primera Semana Cultural Institucional del Colegio Rural José Celestino Mutis y los proyectos de aula se desarrollaron en colectivo. Allí cobra relevancia el contexto que da lugar a las prácticas pedagógicas, orientando los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Rojas et al., 2015). Además del reconocimiento del contexto, se tienen en cuenta los conocimientos y la aplicación de ellos, también empieza a tomar importancia la transformación del territorio y los saberes propios del campesinado como otras formas de construir conocimiento.

Entre los años 2000 y 2008, en los procesos pedagógicos de algunos/as docentes se pueden destacar aspectos como: generación de conocimientos significativos por parte de los estudiantes, reconocimiento del contexto, el trabajo en equipo docente, liderazgo de acciones pedagógicas con la finalidad de transformar agentes, contextos y procesos, la cultura y saberes de los campesinos, recuperación de la memoria campesina, la historia de Mochuelo, construcción e intercambio de saberes. Esto, a través de los proyectos de aula consolidados por integrantes del colectivo, quienes además contribuyeron en el desarrollo de las semanas culturales de estos años y la primera semana comunitaria en 2008.

Entre los años 2011 y 2014, a través del proyecto “Ciudadanas y Ciudadanos conociendo y transformando el mundo, para mejorar la vida 2011-2014”, se tienen en cuenta el reconocimiento del territorio, el enriquecimiento de saberes de estudiantes, además la identificación y priorización de problemas ambientales, evidentes

en el territorio de Mochuelo Bajo como ejes fundamentales del proyecto, que permitieron acciones de transformación activa, impulsando cambios en la conciencia ambiental de la comunidad educativa, (Bonilla, 2015). Dicha práctica propició la problematización e investigación educativa a partir de dificultades ambientales, hacia la transformación del territorio.

Entre los años 2015 y 2016 se construyó la Línea de Profundización en Humanidades y Artes para el ciclo de Educación Media. En esta, donde además de tener en cuenta los problemas del territorio, se propuso reflexionar sobre la misma práctica para la construcción de saberes. También se involucró en los procesos investigativos de los estudiantes, aspectos relacionados con la sensibilidad y el pensamiento crítico. A partir de las prácticas pedagógicas se generaron procesos de sensibilización y creación simbólica que respondan al contexto cultural e histórico en que viven los estudiantes. (Angarita et al., 2018).

A través del desarrollo de proyectos de aula entre los años 2015 y 2017, se resalta de las prácticas de los docentes: la exploración del contexto, el reconocimiento social, ambiental, cultural y económico del territorio, la realidad ambiental, el mejoramiento de las relaciones de los sujetos y de hábitos alimenticios, la restauración de las relaciones ambientales construidas desde diferentes dimensiones del ser, además de alternativas generadas frente a las dificultades ambientales. (Chacón et al., 2018).

Las prácticas pedagógicas, anteriormente señaladas, fueron posibles gracias a la apertura

de espacios institucionales que se gestionaron y llevaron a cabo mediante la generación de comunidades de aprendizaje, para lo cual se consolidaron equipos de trabajo por niveles y por campos de pensamiento. Así, se propició un escenario que posibilitó una reflexión, dando inicio a la configuración de la experiencia pedagógica. En el año 2019, la continuación de la reflexión que se dio en La Trocha en torno a las prácticas pedagógicas logró un acercamiento al concepto de Experiencia pedagógica, entendida como “Horizonte de sentido construido dialógicamente a partir de la problematización e investigación de la práctica educativa en el territorio”.



Reflexiones en la pandemia: relatos de la práctica pedagógica

La segunda parte del documento recoge las narrativas de los/las maestros/as en relación con la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas a partir de dos elementos de análisis. El primer elemento corresponde a la transición que algunos integrantes del colectivo han venido haciendo desde la ruralidad de Ciudad Bolívar hacia otros contextos escolares. Estos primeros relatos hacen una mirada general desde la observación reflexiva del ámbito escolar y dan algunas pistas del trabajo en medio del confinamiento. El segundo elemento responde a la coyuntura actual a escala planetaria que obligó, tanto a los gobiernos regionales y locales como a las comunidades educativas, a planear enfoques y estrategias pedagógicas que permitieran que el proceso educativo continuara en medio de la crisis sanitaria. Así, en los últimos relatos se presenta la descripción de la práctica desde un ámbito más específico, en relación con la coyuntura actual. Allí se expresa de manera más evidente la relación con las categorías que se han venido trabajando (reseñadas en la primera parte de este texto), y otras que emergen como resultado de la discusión.

Del contexto rural con urbanos al contexto urbano con rurales

Por: Fabio Arturo Rozo Ruiz¹

En este escrito pretendo compartir mi experiencia de catorce años como docente en dos contextos de la localidad de Ciudad Bolívar. Llegué en el 2007 a una escuelita denominada por la comunidad “Colegio Mochuelo Bajo” que funcionaba en la vereda del mismo nombre y muy cerca al relleno sanitario de Doña Juana, en unos terrenos públicos con tres tipos de construcciones. Las aulas fueron hechas por la comunidad con materiales de la zona y con un trabajo comunitario importante de minga, de comités de autogestión. La otra, un aula prefabricada y la posterior donde estaba Jardín ya realizada con estudios, diseños y contratación de la Secretaría de Educación. Al ser un sector abandonado y en muchos modos pisoteado por la gran urbe, la Alcaldía de entonces, cuyo eslogan era “Bogotá Sin Indiferencia”, había proyectado la construcción de un mega-colegio como parte de la inversión social que pretendía pagar la deuda histórica que por décadas tenía la Ciudad con el sector rural. Esa nueva sede, llamada Colegio Rural José Celestino Mutis, se entregó mucho más tarde de lo previsto en el año 2009 y se ubicó a un kilómetro de la anterior escuelita, por la vía Quiba huyendo del botadero.

¹ Docente directivo de la Secretaria de Educación. Actualmente docente coordinador del Colegio Compartir Recuerdo IED. Ingeniero Químico. Especialista en Educación: pedagogía y gestión ambiental.

El impacto positivo de tener una sede moderna, amplia y bien dotada trajo grandes cambios. Entre otros, que la población de estudiantes aumentara significativamente y que ya no fueran estudiantes del entorno cercano, en su mayoría campesinos, sino que también los niños provinieran del sector urbano de la localidad. Es decir, lo urbano llegó a lo rural una vez más, esta vez representado en los niños. Fue esta la oportunidad de empezar a identificar, aglutinar, consolidar y llevar a cabo muchos de los sueños en los que participamos con mucho entusiasmo, con un trabajo en equipo sincero, desprendido, desprevenido y entusiasta que luchaba por reivindicar los usos del suelo, las costumbres de sus pobladores y el reconocimiento de estos por parte de los nuevos actores que llegaban al territorio, como los nuevos docentes, los nuevos estudiantes y moradores.

Esta época fue muy fructífera en términos de fortalecer un proyecto de vida que hiciera sentir orgulloso al ser humano que se estaba formando, de su propio saber y de su propia capacidad de construir un futuro de su comunidad y un futuro familiar y personal con la escuela como el escenario en el que se podía forjar y materializar. De esta manera, por primera vez en muchos años el graduarse como bachiller y aspirar a continuar estudios universitarios ya no era un sueño inalcanzable, sino que se convirtió en un hecho concreto para gran parte de los estudiantes. Por su parte, los docentes y los directivos también pudimos hacer realidad sus aspiraciones de investigación académica en el quehacer escolar con sus pares, sus estudiantes y sus familias. Este territorio, desconocido por muchos habitantes de la ciudad, era ahora visitado, reconocido y

en muchas maneras respetado y admirado en cada evento anual donde se hacían las muestras artísticas, culturales, tecnológicas y comunitarias.

En 2015, por situaciones administrativas propias de la Secretaria de Educación y que afectan a la institución, todos esos logros para algunos de los docentes y directivos que arribaron al territorio ya no eran tantos y era necesario replantearlos. Desde ese momento empezaron a generarse traslados discrecionales de rectoría, forzados y por decisión propia. Por ello a principios de 2019 inicié a laborar en el Colegio Compartir Recuerdo IED ubicada en el sector urbano, específicamente en la UPZ Lucero.

El panorama allí era en muchos aspectos diferente al Colegio José Celestino. Sin embargo, se descubrieron otros detalles tristes, pero a la vez apasionantes de nuestra localidad. En este colegio se encontraban estudiando niños cuyas familias llevaban varias décadas viviendo en Ciudad Bolívar, pero provenientes de todos los rincones de Colombia. Lo más interesante era que había otros que hacía pocos años habían sido sacados a la fuerza del sector rural del departamento del Choco, del bajo Cauca, del Departamento del Cauca y habían logrado conformar su Cabildo Indígena. Estas familias y estos niños pertenecían mayoritariamente a la población Wounaan, Pijao y Embera. Es decir, de provenir de un sector que otrora era rural y al que luego incursionó la población estudiantil urbana, pasé a un sector urbano al que estaba llegando población estudiantil rural. Los retos para atender de manera digna, justa y humana a los estudiantes y sus familias son inmensos y en muchos casos insuficientes. A

ello, en marzo de 2020 se sumaron las condiciones de la pandemia, que agregó más matices a la complejidad de la situación. Surge aquí nuevamente la capacidad de organización, de participación, de creatividad de la comunidad educativa en cabeza de sus directivos, de sus docentes para en muy poco tiempo, reinventarse y lograr dar salida a los laberintos de la realidad terca y dura.

El transitar... de la montaña a la urbe.

Julieth Palacios²

El colectivo la Trocha se conformó por una relación de afectos y sentidos comunes de la escuela, la educación y de las prácticas generadas en un primer momento en un contexto particular al sur de la ciudad, en la zona rural de Ciudad Bolívar, en el Colegio Rural José Celestino Mutis. Sin embargo, hoy nos hemos venido sumando desde otros contextos y otras experiencias que permiten ampliar las miradas de la realidad escolar. Muchas cosas han cambiado desde que iniciamos esta propuesta como maestras y maestros para generar un espacio de comprensión, transformación y reflexión de la escuela, del contexto educativo y las prácticas pedagógicas que allí se construyen. Uno de los cambios es, por ejemplo, que este texto está construido desde esas relaciones de afecto, construcciones de la escuela y la comunidad

de práctica que se constituyó en este lugar y la experiencia que inició a partir de este año en el Colegio Atanasio Girardot, ubicado en la zona urbana al sur de la ciudad.

Me trasladé al colegio Atanasio Girardot en febrero del 2020, en un proceso de exploración y reconocimiento del contexto escolar. Se atravesó en el camino una pandemia que hizo que, un mes después, tuviera que seguir este proceso desde la distancia y la frialdad de la virtualidad. De este modo, hablar sobre una práctica concreta y significativa sería algo pretencioso, más bien expondré puntos desde los cuales ha girado mi reflexión en el primer acercamiento con esta institución

Conocer, interpretar, decodificar el contexto

Una de las maneras que aprendí para acercarme a reconocer el contexto escolar desde mi experiencia en la ruralidad es la necesidad ubicarse, conocer y actuar en el contexto territorial, pedagógico, comunitario y administrativo. Cada uno de estos se relaciona y nuestra tarea como maestras y maestros está mediada en cada uno de ellos.

En el contexto territorial, el colegio se encuentra en la zona urbana al sur de la ciudad en la localidad 15 (Antonio Nariño). Esta es una localidad que dentro de sus actividades económicas principales es el comercio, quizás por eso la comunidad educativa está configurada a partir de muchas y

² Docente de la secretaria de educación del Distrito. Actualmente docente de Ciencias Sociales en el Colegio Atanasio Girardot IED. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. UPN. Candidata a Magister en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

diversas territorialidades de la ciudad. Según una encuesta informal realizada en los cursos de 10º y 11, donde dicto clases, casi el 40% de estudiantes y familias provienen de Soacha, Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy y Puente Aranda, entre otras.

Esta lectura preliminar del contexto territorial plantea unos retos pedagógicos que requieren aprendizajes contextualizados desde las dinámicas globales, entendiendo y reconociendo los desplazamientos y la configuración de las diversas territorialidades de los estudiantes y sus familias. Vivir la ciudad desde la urbe es muy distinto a vivirla desde la montaña: desde la ciudad se esconde la marginalidad, los miedos, las apariencias abundan. En la montaña, en cambio, la marginalidad grita, no se esconde, se ha aprendido a vivir sin miedo, las apariencias son escasas porque se ha aprendido a vivir con escasez y ésta ha permitido resistir.

Dentro del contexto pedagógico, el colegio define su PEI “Acciones transformadoras para la promoción del ser humano” con un enfoque pedagógico basado en competencias y una comunidad de práctica consolidada desde hace varios años. Muchos docentes han ejercido su labor en este lugar, en éste han encontrado una familia y así se evidencia en cada una de sus prácticas. Es una familia con conflictos, con pensamientos diversos pero que se cuidan mutuamente. Allí, yo soy como la hija menor que ha llegado luego de un largo viaje y que aprende a reconocerse en este mundo que no conoce.

Así, la función pedagógica hasta ahora percibida es la tensión entre una escuela tradicional privilegiando ciertos contenidos, valores morales y éticos de lo que está llamada a hacer la escuela desde el

establecimiento y una apuesta pedagógica orientada a reconocer otros discursos, que circulan dentro de la dinámica escolar pero que se diluye un poco dentro de las prácticas escolares. El escenario pedagógico se alimenta y se resignifica desde la acción-reflexión, la importancia del encuentro, el diálogo pedagógico, los acuerdos y los disensos en relación con el horizonte pedagógico, así como las estrategias, herramientas y prácticas se vuelven fundamentales desde mi manera de entender este contexto.

El contexto administrativo en las instituciones queda relegado muchas veces al equipo de gestión. Es una capa gruesa, rígida, en donde es muy difícil traspasar, por lo tanto, sólo tendría que decir al respecto que la estructura que ha configurado socio-históricamente a la escuela es muy difícil de traspasar y transformar, que ha sido un reto y un aprendizaje en la ruralidad permitir entender que la función pedagógica, el sentido de la escuela tiene que ir de la mano con lo que se organiza y el tipo de decisiones que se toman.

A manera de cierre

En este intento de exploración y reconocimiento escolar, cierro con la parte fundamental en el proceso: los estudiantes. Los he leído en este año tan atípico a través de lo que hacen, lo que escriben. He perdido el gesto, los silencios que en ocasiones dicen más, he perdido el encuentro, la cercanía. Primero, por la virtualidad, pero también por la asignación que se masifica, perdiendo la posibilidad de reconocerlos. Sin embargo, desde el trabajo he intentado hacer una exploración de sus familias, de sus entornos inmediatos, de su ámbito emocional y afectivo, han sembrado y se han

maravillado con la vida, han reflexionado sobre su papel como jóvenes en esta democracia tan cercana a una aristocracia y una dictadura. Y en este trabajo de exploración me he encontrado con excelentes escritoras y escritores, con compositoras y cantantes, con dibujantes y sembradores de sueños y de vida, esto me aleja de las palabras que a veces retumban en mis oídos: “Los estudiantes no hacen nada son unos perezosos”. Aunque finalmente eso puede ser, también quiero pensar que en ocasiones existen una preocupación excesiva por el hacer y muy poco nos hemos atrevido a que descubrir quienes son, a dejarlos ser.

En la lengua hay poder de vida y muerte

Constanza Piñeros³

La experiencia pedagógica como docente en el aula da cuenta de la afirmación subyacente en el título anterior, evidenciando que en cualquier relación que emerja en el ámbito educativo se tiene el poder de construir o destruir, se puede formar o deformar, se puede lograr que se avance o se retroceda. Estas relaciones hacen posible evolucionar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando modelos pedagógicos y educativos. Desde esta perspectiva se ha reflexionado acerca de lo que se ha trabajado profesionalmente con los jóvenes en el colegio

y cómo está práctica ha contribuido al fomento de nuevos enfoques y estrategias para abordar el aprendizaje, no solo del estudiante, sino también del docente y en ocasiones de la comunidad.

Teniendo claro que la actividad pedagógica está sustentada por procesos permanentes de comunicación, se observa que en las instituciones educativas existe una primera relación que es la del estudiante-docente, dado en el quehacer pedagógico, respondiendo a una relación de poder o autoridad. Produciéndose una actitud autoritaria y por ende un rechazo del estudiante hacia los procesos formativos, por lo que se ha visto la necesidad de reconocer los lenguajes concomitantes, frecuentes en los contextos juveniles: gestos, señales, movimientos corporales, entre otros.

Estas manifestaciones de orden proxémico, tan ricas en mensajes, encuentran resistencia en los procesos académicos formativos. Esto limita muchas veces su interpretación como nuevos sentidos y expresiones, casi siempre disciplinadas mediante la sanción y la norma. Por el contrario, resulta conveniente para la escuela “incentivar otras formas de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprensión de mensajes y de argumentación y además fomentar otras formas de expresión, de pensamiento y de creación. (Cubides y Valderrama, 1996). Es entonces que, para aproximarse a estas nuevas formas de expresión y relación que en estos tiempos se están

³ Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente docente de Educación Básica Primaria en la institución educativa Colegio Rural José Celestino Mutis IED. Licenciada en Educación Básica Primaria; Especialista en Comunicación Educativa; Magister en Educación.

viviendo, se establecen los proyectos de aula como estrategia educativa, enmarcados en la enseñanza para la comprensión como enfoque metodológico que la sustente y encamine hacia esos aprendizajes significativos que formen un ser humano integral. Este ejercicio constituye un desafío que implica observar objetivamente las prácticas pedagógicas, evaluarlas, redefinirlas o transformarlas. Desde esta perspectiva, es esencial adoptar un horizonte definido pero flexible, que admita otras vertientes, otros parámetros que le conduzcan a alcanzar los mismos objetivos o a formalizar una visión creadora dentro de este quehacer profesional.

Dado lo anterior, se buscan diferentes maneras de abordar el conocimiento además de los proyectos de aula. Es entonces cuando se reconoce la propuesta organizada hace algunos años por la SED, como son los campos de pensamiento complejo, en donde se integra el saber de manera interdisciplinaria para que las ciencias y las distintas asignaturas obligatorias se afronten de manera interrelacional. Esto se hace integrando diversas perspectivas de los fenómenos que suceden en los contextos cognoscitivos, sociales, culturales, científicos que acaecen alrededor del individuo, dando prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente y utilizando el pensamiento complejo como herramienta para darle sentido a la vida del docente y del estudiante, además de transformar la escuela. Al andar en este camino pedagógico hacia un proyecto de “investigación” con los estudiantes, integrando los campos de pensamiento, se fueron mudando también las estructuras de pensamiento personal con respecto al territorio rural y a la perspectiva educativa que se debía desarrollar

allí. No obstante, era necesario entender que esta indagación constante en el aula, en los campos del saber, en el territorio, no era completa ni fructífera de manera individual; era necesario el trabajo con pares académicos y en colectivo con la comunidad.

La constante indagación hecha desde los proyectos de aula hacia el territorio rural acrecentó el interés por usar las diversas dinámicas y relaciones que se tejen en la ruralidad como herramienta para el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se realizaron propuestas pedagógicas orientadas a la defensa y conservación del medio ambiente como fue el Proyecto “Conciencia Ambiental”, en donde se trabajó el cuidado de las plantas y los animales característicos de los entornos campesinos. Más adelante se consideró el ámbito cultural campesino, desarrollando el proyecto de aula “Explorando nuestras tradiciones campesinas” inquiriendo por las diferentes costumbres y acciones típicas que componen la cultura campesina. Aquí se presentan dos momentos, el primer momento ocurrió en el año 2019, en donde se motivó a que los estudiantes conocieran las costumbres campesinas, las reflexionaran y luego las representaran utilizando diversos lenguajes y maneras, invitando a los padres de familia para que también participaran en este aprendizaje. Un segundo momento se dio en este año 2020, en medio de la pandemia, donde fue necesario trabajar utilizando guías estructuradas que incluían los aspectos más relevantes de las tradiciones campesinas, incentivando a padres, madres y estudiantes a trabajar conjuntamente para ejecutar las actividades propuestas y enviarlas a través de los medios virtuales a los que tenían acceso. Muchos han sido los aprendizajes que se han obtenido de esta experiencia pedagógica;

siendo relevante la identificación con el territorio y el cambio de perspectiva con respecto a la ruralidad, mostrando que el campo sí puede ser una alternativa de vida.

La Escuela y el Territorio: Una apuesta que se resignifica en las experiencias pedagógicas desde las Ciencias Sociales

Patricia Rojas⁴

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales ha tenido que mirar los contextos y las realidades que viven los estudiantes y los diferentes actores que forman parte de los procesos académicos en la escuela. Para ello se establece un diálogo que permite contextualizar los saberes disciplinares y los saberes de la comunidad para dar respuesta a las vivencias, problemáticas y potencialidades del territorio.

Ese diálogo, que se da desde la escuela con el territorio, está mediado por procesos de investigación en el aula, que en algunas instituciones es un eje central y en otras se ha venido consolidando desde la Pedagogía por Proyectos. Las experiencias pedagógicas en Ciencias Sociales aportan a este proceso de investigación en el aula al aborar el territorio como estrategia de enseñanza y aprendizaje, para

contribuir a su conocimiento. Además, genera espacios de participación que permiten el diálogo frente a los saberes académicos y los saberes de la comunidad, con procesos de intercambio y construcción de conocimiento del territorio a partir de una experiencia colectiva, en este caso familiar, pues la condición de la pandemia por la COVID-19 confina a las familias en casa y las dinámicas de la escuela quedan amarradas a los elementos tecnológicos y las estrategias desde la virtualidad.

Esta nueva condición de la escuela frente a la comunidad genera posibilidades desde la inequidad. La brecha social y tecnológica se agudiza y evidencia un Estado que no da respuesta a las problemáticas para las comunidades de los sectores marginados de las diferentes localidades de Bogotá, donde están ubicadas las instituciones educativas públicas. Y son posibilidades, pues se dan o refuerzan las relaciones familiares, se generan nuevos espacios de formación a partir de algunas herramientas tecnológicas, con el fin de explorar los conocimientos existentes sobre las problemáticas sociales, ambientales del territorio y potenciar la resolución colectiva de ella desde casa, orientadas por la escuela y algunos docentes de ciencias sociales.

En las experiencias pedagógicas de los docentes de ciencias sociales, el contribuir en el abordaje del territorio desde los proyectos de investigación en el aula orienta y aterriza los conceptos estructurantes de acuerdo con las necesidades del contexto, de

⁴ Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente docente de Ciencias Sociales de la IED Colegio Rural José Celestino Mutis, de la localidad Ciudad Bolívar, zona rural. Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Educación.

los estudiantes y la comunidad; todo ello desde la cotidianidad, las vivencias para alimentar el conocimiento de los espacios cercanos y darle sentido a los saberes colectivos, resignificados y compartidos. Para ello, la cartografía y la cartografía social se desarrollan con los estudiantes a través de recorridos por el territorio. Estos se han dejado de implementar, en un primer momento, por directrices administrativas que limitan los procesos desarrollados por los docentes y luego, por la condición del confinamiento generada por la pandemia. Por ello, se recurre a la cartografía cognitiva, cuyo propósito es identificar las posibles relaciones entre la escuela y el territorio, buscando visibilizar cómo los estudiantes y sus familias asumen y comprenden el territorio, además de explorar las concepciones y percepciones frente al mismo. La cartografía cognitiva, al igual que la cartografía social, constituyen un gran aporte al conocimiento del espacio vivido, y por ende a la apropiación del territorio y la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes y la comunidad.

Para ello, se desarrolla la cartografía familiar como instrumento que permite al estudiante y la familia ubicar elementos claves del territorio desde su conocimiento, interés y percepciones, para identificar y cartografiar su barrio, su vereda. Y es a través de las representaciones, simbologías de los estudiantes y sus familias, que se determina la forma en que perciben e interactúan en el territorio con los múltiples actores que posibilitan entender el contexto. Al identificar los elementos simbólicos que forman parte de la identidad y se elaboran leyendas, tradiciones que constituyen componentes importantes de la cultura y la identidad de las comunidades.

Foto 1 Mapas familiares, construcción colectiva.



Nota Elaborados por estudiantes de nivel sexto

Estos mapas familiares del territorio contribuyen a la investigación en el aula que se esté desarrollando con el proyecto de Aula. Por ejemplo, en el territorio rural de Ciudad Bolívar, donde hay una problemática ambiental y social resultado del impacto por parte del parque minero industrial y del relleno sanitario Doña Juana. Sumado a esto, la exclusión y pobreza de la población en la institución educativa de Mochuelo Bajo. En ese orden de ideas, el grupo de nivel sexto aborda el Cambio Climático y el nivel séptimo la Sostenibilidad Ambiental con “Ecopensadores”, en sus Proyectos de Aula. En ambos grupos se implementó la cartografía cognitiva para conocer, apropiarse y resignificar el territorio y contribuir a la reflexión colectiva, descifrando las conexiones entre las diversas potencialidades y problemáticas a fin de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio. Es así como los estudiantes y sus familias generan acciones colectivas ligadas a la Soberanía alimentaria, como la agricultura urbana, la producción de compost, el cuidado del agua y el reciclar, reutilizar y reducir.

Estas experiencias pedagógicas de los docentes de ciencias sociales inciden en los procesos formativos y en la consolidación de los sentidos de vida en la comunidad educativa, cuando se articulan a la construcción colectiva e interdisciplinar, cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad y reconoce también, que la comunidad es un eje fundamental en los diversos procesos académicos y formativos. De igual manera, el diálogo y la construcción colectiva de conocimientos que contribuyen a la resolución de problemáticas socioambientales caracterizados por su complejidad.

Foto 2 Elaboración del resguardo de semillas y del compost



Nota Elaborados por estudiantes de nivel séptimo

Aprender a vivir – Construyendo comunidades Eco-sostenibles

Nancy Bonilla Valero⁵

Desde las altas montañas del Páramo de Sumapaz, al sur de la ciudad de Bogotá, en la única localidad 100% rural, todos los días una comunidad pequeña, pero muy importante de campesinos y campesinas, habita estas tierras (aproximadamente 5.600 habitantes). Y algunos de sus niños, niñas, jóvenes y adultos (NNJA) asisten a una escuela, llamada Colegio Campestre Jaime Garzón, Institución Educativa Distrital (IED). Esta escuela tomó su nombre en memoria de un ciudadano que a finales de los años 80 recorrió su territorio como alcalde de la localidad y que contribuyó significativamente a la democracia de este país. Tanto, que terminó dando su vida, o mejor, terminaron quitándole la vida por ello.

Como localidad, Sumapaz acude a una organización del sector educativo a partir de la construcción de sedes en las que atiende el derecho a la educación. Dentro de las sedes a las que acuden los NNJA, se encuentra la sede Adelina Gutiérrez, ubicada en la vereda Betania, en el corregimiento que lleva su mismo nombre, donde confluyen seres que día a

día intentan reflexionar la educación. En este lugar llamado escuela, se viene trabajando una idea fuerza a modo de pregunta, que proviene de un ejercicio reflexivo de más de diez años de experiencia en la educación pública, y que surge al analizar las relaciones ambientales, como relaciones ecosistema-cultura: ¿Por qué, a pesar de que desde hace ya varias décadas se viene hablando y desarrollando procesos de educación ambiental, los impactos de dichos procesos educativos en los territorios, en cuestiones ambientales son muy bajos? Impactos medidos en los cambios estructurales que contribuyan a construir relaciones ambientales más armónicas. Por ello, en esta escuela en la que confluyamos aproximadamente 34 estudiantes de la jornada mañana, doce estudiantes de atención de adultos, siete maestros y una comunidad que nos rodea y de la que hacemos parte, se vienen promoviendo sentires, acciones y reflexiones en torno a lo que hemos llamado la Construcción de Comunidades Eco-Sostenibles.

Se puede decir que en la sede Adelina Gutiérrez ha venido encontrando respuestas concretas en la construcción de nuevas relaciones ecosistema-cultura desde la escuela, con su expresión material en los espacios intervenidos y en procesos adelantados, es decir, en la construcción de ambientes de aprendizajes como el uso del invernadero, la

⁵ Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la IED Colegio Campestre Jaime Garzón, sede Adelina Gutiérrez. Licenciada en Química, Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo.

⁶ El proyecto se sustenta en un principio sencillo, pero refleja la complejidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza; lo que se puede expresar a partir de la pregunta: ¿cómo la escuela (quien está diseñada y dotada para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza) se convierte en un ejemplo vivo del buen vivir, de vivir en comunidad?, es decir, de construir Comunidades Eco-sostenibles.

intervención de los jardines, la optimización de espacios para la producción de alimentos, el cuidado de animales, el aprovechamiento y reciclaje de residuos, la utilización adecuada del punto ecológico; y procesos como la indagación, la experimentación, el cuestionamiento y la transformación, el aprovechamiento del tiempo libre, la promoción de actividades recreo deportivas y el reconocimiento de otras experiencias eco-sostenibles⁷ en la región y el diálogo con otras realidades ambientales⁸.

Esto se puede considerar como un avance en la construcción de ambientes de aprendizaje que implican nuevas relaciones sociales, el uso de tecnologías limpias y la construcción de nuevos significados alrededor de la vida (todo ello entendido como cultura) que, al interactuar con los ecosistemas, están propiciando la emergencia de una nueva escuela, que se puede explicar desde sus expresiones materiales e inmateriales, a partir de la categoría de Comunidad Eco-sostenibles. Una Comunidad Eco-sostenible es aquella que “estará diseñada de tal modo que sus formas de vida [y de cuidado de la vida], de negocios, de economía, de estructura física y de tecnologías no interfieran con esa capacidad innata de la naturaleza para sostener la vida”. (Capra, 2003).

Por ello, en este ejercicio de reflexión al que se nos convoca en estas páginas, para seguir dialogando,

acudo a algunas categorías para expresar el análisis pedagógico de lo que ha sido mi práctica. En este sentido asumo cuatro elementos de Paulo Freire, sin los cuales no hay práctica pedagógica (PP): La presencia de sujetos, los objetos del conocimiento, los objetivos y los métodos o metodologías.

Al entender que el sujeto que está enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña, se entiende que somos seres de relaciones, y ser parte o pertenecer a algo invita a considerar en qué tipo de sujeto nos constituimos. Por ello, desde el propósito de construir Comunidades Eco-sostenibles, la construcción de sujeto político (docente - estudiante - familia - comunidad) es determinante en cuanto al empoderamiento que requieren los territorios. En nuestra institución el ser comunitario es una característica de todos. Por ello, se da mucho valor al potencial del contexto en el sentido que la comunidad misma se convierte en una potencia para hacer de nuestros procesos, unos procesos pedagógicos que reconocen la diversidad cultural y biológica que nos acompaña. En ello tener diálogos intergeneracionales es una importante perspectiva de cómo se constituye la común-unidad. En la fotografía 1 se evidencia el diálogo de dos de nuestros estudiantes adultos con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional sede Bogotá.

⁷ Visita al Parque Agroecológico Chaqué y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica de la Universidad Nacional de Colombia en la vereda Nazaret de Sumapaz

⁸ Visita al Colegio Mochuelo Alto en Ciudad Bolívar

Fotografía 1 Encuentro de saberes



Los objetos de conocimiento son un punto muy importante para pensar en qué escuela se construye. Se asocia a los contenidos, es decir, sobre qué se piensa, se reflexiona y se actúa. En ese aspecto, es importante expresar que desde la Construcción de Comunidades Eco-sostenibles se considera que es importante el desarrollo integral de las personas que acuden a ella, y por ello venimos expresando y orientando nuestros procesos hacia la propuesta desarrollada por el profesor Julian de Zubiria y que complementa el historiador Yuval Noah Harari, que ha denominado las cuatro C (Pensamiento Crítico, Comunicación, Creatividad y la Convivencia). Por ello, desde el fomento de experiencias concretas, se vienen implementando estrategias didácticas que acercan a nuestros estudiantes a la acción, donde se evidencia la materialidad de los procesos pedagógicos, pero en la que prima el desarrollo del ser desde una apuesta integral de desarrollo humano. En la fotografía 2 se

Fotografía 2 Jornada trabajo comunitario



muestra una evidencia de las jornadas de trabajo comunitario dentro de la escuela, pero importante mencionar que se llevan a cabo otras por fuera de las instalaciones de la sede.

Los dos elementos mencionados sujetos del proceso educativo y objetos de conocimiento establecen un tejido que debe ser coherente cuando se piensa en los Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa y en los métodos y/o metodología que se asumen. En ese sentido, la construcción de Comunidades Eco-sostenibles convoca claramente a una acción territorial de la escuela en su comunidad, en la que el reconocimiento de su potencial cultural y biológico toman un papel protagónico, y en la que el trabajo en equipo desde diferentes perspectivas convoca claramente a los diálogos interdisciplinarios. Como dice Julián de Zubiria, “Se debe remar para el mismo lado”. En la fotografía 3 se muestra el inicio

Fotografía 3 Construcción pozo cultivo de azolla



de un ejercicio llevado a cabo desde la participación de todos los grados en torno a la construcción de un espacio para la producción de azolla, un helecho de agua que se convierte en complemento alimenticio para las gallinas en el marco de la granja integral. Actualmente, este espacio se encuentra en funcionamiento, pese a la condición de pandemia vivida en este año 2020 y que ha implicado ajustes concretos de los espacios pedagógicos.

En la fotografía 4 se muestra las instrucciones de un juego denominado “Cuanto conoces tu territorio”, una de las iniciativas construidas colectivamente con el equipo de docentes de la sede. En ese juego logramos confluir desde nuestras áreas del conocimiento en medio de la construcción de alternativas de trabajo en el periodo de aislamiento por la pandemia del Covid-19, que resultó siendo un ejercicio significativo para continuar fomentando reflexiones pertinentes a lo ya compartido líneas

Fotografía 4 Juego de mesa interdisciplinar. Material estrategia Aprende en casa.



arriba, y a la dinamización de unas metodologías que permitieran continuar con los propósitos trazados.

Retomar estos aspectos de la Práctica Pedagógica permiten promover, desde el ejercicio individual como docente, avanzar en la construcción de Experiencia Pedagógica en la medida en que se reflexiona sobre la práctica. Por ello, desde la propuesta que se viene tejiendo en las bellas tierras del Sumapaz, se viene concretando en un principio, quizá de carácter filosófico: Aprender a Vivir. Los sujetos del proceso educativo, los objetos del conocimiento, los objetivos y los métodos o metodologías deben seguirse pensando desde una innegable necesidad de cambiar las formas en que vivimos, por ende, el llamado a tener que aprender a vivir de otras maneras.

Reflexiones encuarentenadas

Diana Marcela Delgado Micán⁹

Se hace camino al andar...

El trabajo con el grupo de maestros/as del campo de Comunicación, Arte y Expresión y de la Línea de Humanidades del Colegio Rural José Celestino Mutis (2014–2017), permitió la planeación, desarrollo, evaluación y reflexión de actividades como centros literarios, presentaciones artísticas, foros, recitales de poesía, bailes de todo tipo y, entre otros, expresiones escritas para la publicación del periódico escolar. Así, se logró el fortalecimiento de un acervo pedagógico centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas y humanas (críticas y creativas) de los/as estudiantes, además de un saber docente basado en la planeación curricular, destreza investigativa y organización logística para la realización de dichos eventos.

Entonces, la construcción pedagógica realizada de manera colectiva, junto con el grupo de maestros/as que a la fecha nos identificamos como La Trocha, incluye una visión de mundo que se materializa en las reflexiones y prácticas cotidianas con los/as estudiantes. Consolidó en su momento, como eje de una propuesta curricular, la construcción cotidiana del territorio desde las prácticas simbólicas de la

comunidad rural de Ciudad Bolívar; comprendiendo y dando cuenta de las profundas necesidades de las gentes de dicho territorio y orientando la marcha pedagógica en ese sentido.

Pensar la educación para la transformación del statu quo tiene implicaciones que trascienden lo meramente pedagógico, pues entran en conflicto con un sinnúmero de intereses que se disputan la influencia o afectación sobre las vidas de los/as niños/as que van a la escuela. Entonces, en medio de las discusiones sobre cómo devolver un poco de dignidad desde una perspectiva educativa a un territorio tan vulnerado por los gobiernos distritales, se emprende una lucha que se fundamenta en la determinación y convicción de que el camino trazado hasta entonces es el que abre las puertas de la escuela a la comunidad, e involucra a la misma en la vida cotidiana de sus pobladores para construir territorios que sean para la gente y no para el mercado. Infortunadamente, en el año 2018 se cerraron las puertas del Colegio Rural José Celestino Mutis y la dirección la asumió como un ente que gira sobre su propia órbita.

Nuevas perspectivas desde Techo

La ciudad desde abajo brinda otras perspectivas, más cuando ciertas comodidades impiden ver con ojos empáticos. Empezar una nueva experiencia educativa desde un colegio puramente urbano en la localidad de Kennedy implica la comprensión de otras

⁹ Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente docente de Humanidades en el Colegio Las Américas IED. Licenciada en educación básica con Énfasis en humanidades: Español y Lenguas extranjeras. Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Javeriana.

formas de ver, sentir, vivir y aprender. La reflexión sobre la importancia de la vida no está a la orden del día, pues hay muchas tareas administrativas que cumplir y en el contexto particular del Colegio Las Américas IED abrir trocha ha requerido de paciencia. Una virtud en estos tiempos de inmediatez.

¿Cómo encajar en un colegio dirigido solamente por hombres, de manera vertical y sin reparos? Más que encajar, ¿cómo sobrevivir en el intento? Pues bien, se hace necesario traer de nuevo una reflexión sobre las humanidades, en un contexto que a veces pareciera despreciarlas. Y es ahí donde, a través del acervo pedagógico construido, se plantean discusiones frente a lo que implican los procesos de lectura y escritura para la vida, no para las pruebas (eterna y agotadora discusión), sino para comprender el mundo desde una perspectiva holística y, sobre todo, juntar voluntades para el trabajo colaborativo que permita desarrollar procesos más integrales desde una perspectiva dialógica.

Así, la experiencia ha pasado por proponer elementos articuladores para la enseñanza, tales como la reorientación del Plan Lector como un ejercicio que integre las áreas del conocimiento en favor del desarrollo de habilidades comunicativas, tan necesarias en el mundo actual; la apertura de escenarios donde se realiza la expresión corporal y simbólica de los/as jóvenes; contribuciones desde la literatura al acercamiento de experiencias más emotivas de aprendizaje; la comunicación de reflexiones personales, desde una mirada enraizada en la importancia del diálogo y la contundencia pedagógica, a espacios de decisión tales como el Consejo Académico; hasta el relacionamiento del trabajo escolar orientado desde las humanidades

a la reflexión de lo que padece el ambiente y sus consecuencias en el futuro de la humanidad.

A veces parece que, en ese engranaje tan mecánico, todos estos intentos pasan desapercibidos y ciertos temas son importantes, pero “no nos competen”, pues muchos/as docentes no nos sentimos llamados a transformar sino a reproducir, a obedecer. La mirada válida es la de la autoridad y cualquier intento por salir de la casilla puede ser castigado. Sin embargo, la búsqueda de sentido orienta el camino.

El mundo cambia, ¿la escuela se resiste?

La COVID-19 nos encontró la en medio de las inocuas discusiones sobre cómo deberíamos educar, pero todo ha ido tan rápido que intentamos comprender sobre la marcha. Se reconfiguran los poderes mundiales, las grandes corporaciones tecnológicas se frotan las manos, las personas cada vez más confundidas aún entre las perspectivas científicas y las religiosas, increíblemente. Enfrentamos una crisis civilizatoria y de derechos humanos, entonces ¿cómo procedemos desde la escuela?

Marco Raúl Mejía (2020) plantea que, desde la Educación Popular, existe la tradición de “...un pensamiento que hoy debe ser actualizado para dar respuesta al cambio de época y a los esfuerzos del capitalismo cognitivo por apoderarse o neutralizar la capacidad crítica de los procesos alternativos, con una praxis que prosigue en su elaboración en múltiples territorios y nos hace nómadas en cuanto aprendemos todos los días” (p. 197). Desde esta concepción, la acción local que involucra la comprensión de los acontecimientos a nivel global exige del magisterio crítico nuevas praxis que

permitan entender y cuestionar lo que nos está ocurriendo, en la medida de nuestras posibilidades.

Es así como, orientada por estas preocupaciones, emprendí un proceso hacia el reconocimiento del papel que juegan los medios de comunicación en la sociedad actual, a manera de Proyecto de Asignatura en el colegio Las Américas. Junto con estudiantes de undécimo grado, a la distancia, leímos artículos relacionados con la situación particular que atravesaba el país a inicios del confinamiento. Intentamos ponernos en los zapatos de aquellas personas que, por alguna razón, estaban sufriendo con mayor fuerza los estragos de la injusticia social vivida en el país, en este contexto.

La primera actividad consistió en realizar un video, representando en primera persona alguno de los roles sugeridos. Algunos estudiantes interpretaron recicladores, líderes sociales, vigilantes, políticos y, entre otros, vendedores ambulantes, que eran los trabajadores por los que se preguntaba Alfredo Molano Jimeno en su artículo Pensamientos Encuarentenados. Me inquietaba lograr un proceso de aprendizaje que explorara la naturaleza del conocimiento desde mi área y que fuera útil para los jóvenes en medio de esta situación. Por eso, el énfasis en los medios de comunicación permitía establecer la conexión con las realidades circundantes y, sobre todo, brindar herramientas para la comprensión de lo que se encuentra en las noticias a diario. Esto se realizó a partir de la discusión sobre las líneas editoriales que orientan los periódicos o las cadenas noticiosas y los intereses que cada una de ellas persigue.

Así, leímos noticias en diferentes formatos para comparar cómo se presentaban en cada medio

noticioso. De esta manera, se va quitando el velo y la fe en lo que dicen los noticieros, en un territorio donde aún canales tan controvertidos como RCN y Caracol son el telón de fondo del almuerzo. Respecto a esta actividad algunos estudiantes comentaron: "...aprendimos que hay diferentes puntos de vista sobre los sucesos y que es importante indagar más al respecto." o "aprendimos a analizar una línea editorial para comprender su perspectiva". Por esta razón, seguimos indagando y profundizando en diferentes eventos hasta proponer tres, para que ellos/as mismos/as crearan su propio contenido, desde su realidad.

Emergió la idea del podcast como posibilidad para el desarrollo de habilidades comunicativas. Además, de permitir la expresión de la voz juvenil en el mar de incertidumbre, en un contexto que valoraba su falta de participación en las clases como "exceso de irresponsabilidad o desinterés". Partimos de la exploración, desde el desconocimiento de muchos estudiantes frente a esta herramienta, y por supuesto, desde mi propio desconocimiento. Así que emprendimos el camino desde terreno cierto, planeando, imaginando qué quisiéramos hacer o decir, para luego incursionar en un terreno incierto, el de la edición y creación de contenido en formato auditivo.

Posterior al ejercicio de planeación, donde los/as estudiantes escogieron entre temas como Juventud en cuarentena, Realidad social del país y Proyectos de grado, se llevó a cabo la creación de un guion orientado desde los conocimientos del lenguaje. Dado que el colegio se organizó de manera que una semana debíamos publicar guías en la plataforma Microsoft Teams y la siguiente

se debían realizar encuentros sincrónicos, el encuentro nos brindó la oportunidad de dialogar sobre lo construido, de resolver dudas sobre el proceso y socializar los avances del trabajo hecho por los/as mismos/as estudiantes. Cada sesión era preparada con una presentación que constaba de trabajos enviados por estudiantes, para el análisis y evaluación colectiva de los mismos.

Finalmente, llegamos al momento de la grabación. Para ello orienté los siguientes criterios de evaluación: El podcast...

1. Da cuenta de la comprensión de conceptos y procesos trabajados en clase sobre el papel que juegan los medios de comunicación en Colombia.
2. Se grabó con base en un guion preparado previamente y se corrigió de acuerdo con los comentarios sugeridos en clase.
3. Demuestra un ejercicio de reflexión frente a la producción oral en cuanto a entonación, vocalización, uso del lenguaje adecuado para la audiencia escogida y buen manejo del discurso en general.
4. Maneja la duración sugerida en tiempos, de acuerdo con los grupos de trabajo.
5. Hace uso de recursos digitales de edición que incluyen efectos de sonido, música, cuñas, cortinas y creación de la imagen que da identidad a su programa.

En relación con el criterio número cinco, se orientó a los estudiantes que no contaban con las herramientas para hacer una grabación con

un celular que diera cuenta de los criterios 1 a 4. Cabe aclarar, en este punto, que las personas que no contaban con conectividad recibieron las guías de trabajo hasta el paso de la creación del guion, incluyendo todo el proceso anteriormente referenciado. Sin embargo, seguramente, con dichos estudiantes la compleja situación requería de soluciones que pasan por estrategias diferentes de orden distrital, que también fueron discutidas en su momento desde los espacios de participación escolar.

De esta manera, al final del proceso el grupo de estudiantes del grado undécimo del colegio Las Américas jornada mañana, que logró establecer conexión con el colegio, creó su contenido virtual en podcast. Algunos de esos productos fueron escuchados y evaluados en equipo de modo que orientaron el trabajo de otros/as jóvenes que no lo habían realizado, además de que permitieron las reflexiones de los jóvenes en comentarios como: “aprendimos a crear un guion para estructurar ideas y editar el pódcast”, “aprendimos a fundamentar y comprender puntos de vista desde diferentes ángulos”, “conocimos plataformas de pódcast y de comunicación”, “a tener pensamiento crítico frente a la información recibida”, “nos permitió escuchar reflexiones de las experiencias de otras personas”, “contextualizar temas y sintetizar lo que aprendemos” y “saber manejar y mantener un buen lenguaje”; entre otras.

Los temas escogidos fueron diversos, presentaron discusiones sobre la violencia policial ejercida en Bogotá, la Matrícula Cero, la depresión juvenil en medio del confinamiento, la educación a distancia vs la educación presencial y la vida de los

jóvenes durante la cuarentena. Estos contenidos, entre otros, están disponibles en <https://anchor.fm/plegariaradiofonica> con el nombre de PodcAmeriCast: Una serie que presenta las opiniones de la promoción 2020 del Colegio Las Américas sobre lo que ha sido la vida este año. Este enlace se vinculó al periódico institucional para que tuviera un público más amplio entre la comunidad, con el fin de llevar esta reflexión desde los saberes del lenguaje con perspectiva humana a una escuela que pareciera resistirse al cambio, pero a la que asisten unos/as jóvenes que están prestos a que se dé. ¿Qué falta?

SER maestra coordinadora, un camino que se construye diariamente con el otro y para el otro.

Nelsy Barreto¹⁰

SER directiva docente es SER maestra. En un rol particular en la escuela pública, antes y de manera inolvidable en una maravillosa escuela rural concebida y construida desde el encuentro de colectividades cuyo propósito fundamental fue la vida de los niños, niñas y jóvenes del campo y de una marginada ciudad. Ahora, en medio de un mundo

lleno de incertidumbres producto de las distancias que como humanidad tomamos de nuestra madre Tierra, pensándose distintos y superiores a la naturaleza, encontrándome y reconociéndome en una escuela denominada Colegio Bravo Páez, cuya intención se lee en términos del pensamiento crítico el que, para emerger como un eje del accionar requiere comprender las prácticas particulares de maestros que desde un deseo individual y a veces colectivo, y en otras situaciones necesario, tiene la intención de experimentar. Entonces, ¿cuáles son las maneras de gestar este pensamiento crítico en los niños, las niñas y los jóvenes para mejorar la forma como enfrentan la vida académica y ojalá la vida misma?

Desde allí surge una reflexión para la experiencia pedagógica, asociada a la necesidad de SER maestra, en el marco de una labor de liderazgo escolar, que sin comprender las causas se desarrolla en medio de un imaginario referido a la “ineptitud”, la distancia con los docentes y las diferencias que aparentemente ponen a docentes y coordinadora en dos orillas distintas del mismo río, y además vivenciando una posible desconfianza desde la cabeza de la institución. Sin embargo, se encuentra una especial barca que podría acercar estas distancias: la construcción rigurosa y disciplinada de un interesante escrito liderado por tres docentes del Colegio Bravo Páez, comprometidos con la

¹⁰ Docente directiva de la Secretaría de Educación. Actualmente coordinadora de Ciclo Inicial y Media Integral de las Jornadas tarde y mañana del Colegio Bravo Páez. Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Docencia de Juegos Coreográficos de la Universidad Antonio Nariño; Magister en Educación con énfasis en cognición y creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente universitaria en programas en educación.

necesidad de entender y movilizar la escuela hacia una vida escolar más dinámica y ojalá más creativa y retadora, que permitió la vinculación de los maestros desde ciclo inicial hasta la media, en las jornadas mañana y tarde, logrando su empoderamiento y por tanto la defensa de los planteamientos que así se lograron. Y entonces se conjugan un sentido de vida orientado por el SER maestra, un reto institucional y una experiencia profesional construida para estimular un accionar desde el lugar de la coordinación del ciclo inicial y la media integral, que puede evocar las palabras de Lipman cuando se refiere a la escuela: “superará el estatismo y dará alternativas para que la creatividad y la imaginación, alcancen el papel protagónico que se les ha negado en la escuela tradicional hecha de respuestas, métodos y formas de pensar prefijadas”. Y desde allí se hace evidente una necesidad escolar de encontrar un tren de aterrizaje, para que este escrito emerja con mayor potencia en la vida diaria de las aulas ahora virtuales o en la distancia a través de guías en físico.

Y así, a esta búsqueda del tren de aterrizaje, se suma una nueva escuela obligada a interactuar y acompañar los desarrollos de niños, niñas y jóvenes en sus casas, en sus hogares o en sus territorios, donde deben estar porque las condiciones actuales de sus familias, de la ciudad o del país los pusieron. En algunos casos en los barrios aledaños a la ubicación física del Colegio en la zona central de la localidad Rafael Uribe Uribe, en otros casos en barrios altos de esta localidad, en algunos casos en la Localidad de Usme, otros en la Localidad de Ciudad Bolívar, otros pocos en Kennedy, y aunque muchos menos, también están presentes en Bosa y Soacha. La pregunta es entonces, ¿Cómo contribuir como actor

líder en esta escuela, en la mejora de las condiciones propuestas y aplicadas para favorecer la vida de los niños, niñas, jóvenes y maestros desde la gestión de oportunidades para pensar y aprender?

Este reto cotidiano ahora reflexionado, hace unos meses asumido desde la experiencia pedagógica, enfrenta a la docente coordinadora de ciclo inicial y media integral de las jornadas mañana y tarde a la necesidad gestar y acompañar iniciativas de maestros y maestras centrados en procesos escolares interesantes o por lo menos motivantes, en aras de vincular, por un lado a los niños, niñas y sus familias en experiencias en casa que se convirtieran en estímulo de su desarrollo integral y, por otro lado, para los jóvenes de la media, contribuir en la identificación de oportunidades para la vida en la educación superior, en el SENA, en el emprendimiento o en el mundo del trabajo que en el hogar, pero desde las orientaciones de la escuela les permitieran pensar en su futuro. Una tarea abarcadora en la que, por fortuna, se logró el acompañamiento y liderazgo de varios maestros y maestras que, por convicción y por necesidad, y a pesar de las amplias dificultades reales en la comunicación y sobre todo en la interacción, tuvieron que enfrentar y en muchos de los casos superar las distancias marcadas entre escuela y familia o la escuela y los muchachos.

De esta manera, en la búsqueda intuitiva en algunos momentos y reflexionada en otros, la experiencia pedagógica de la coordinación, marcada por un sentido de vida que incluye la mediación comunicativa como parte de un hecho fundamental para la conformación de comunidades de aprendizaje, ahora sería necesaria, para recoger

o promover vivencias en el contexto particular de la comunidad Bravista en el año 2020, las cuales fluyeron en diversos grupos de actuación. Entre otros, se destacan los docentes de Media integral de la mañana y tarde de manera independiente en sus jornadas, las docentes de ciclo inicial de jornadas mañana y tarde, y los docentes de Media Integral del núcleo de profundización. Además, claro, de los niños, las niñas de ciclo inicial y los jóvenes de Media integral, y sus correspondientes familias. En estos escenarios de interacción escolar se ponen en movimiento las palabras de Bustamante (2003): “la mediación social depende de cómo los sujetos establecen relaciones interpersonales, a través de las cuales constituyen sentidos de convivencia, las maneras de regular y seguir las acciones, las formas discursivas de participación” (p. 16). Con esta mirada se emprenden acciones con el fin esencial de potenciar las experiencias individuales y colectivas previas de los docentes, fundadas en el reconocimiento del saber del otro, desde la observación, la lectura, la escucha y la síntesis, a lo cual se sumaron aportes o contribuciones pertinentes referidas a necesidades y expectativas de los mismos docentes, de los niños, las niñas, las familias y los jóvenes.

Con la ilusión de contribuir, para poner en firme el tren de aterrizaje, de este “lineamiento curricular” y desde el entendimiento de la vida escolar como un acontecimiento dialógico se ha venido asumiendo que “los sujetos están preparados para participar libremente y presentar sus puntos de vista, sus maneras de pensar y de evaluar ideas; y están también preparados para aceptar los criterios y argumentos mejor fundamentados, como manera de entender que

el conocimiento es una búsqueda cooperativa de la verdad” (Bustamante, 2003, p. 20). Con este panorama de actuación, la coordinación se vincula en los grupos o equipos de trabajo de maestros, liderando y/o participando en reuniones y/o trabajos de equipo referidos a sección secundaria, ciclo inicial o media y núcleo de profundización; generando o apoyando la dinamización de la discusión académica y pedagógica en el marco de lo institucional o interinstitucional desde la recolección de información y organización como formas de sistematización (documentos o presentaciones o carpetas compartidas), lo anterior haciendo énfasis en la lectura, la aplicación y la reflexión desde acciones acordadas o instaladas en el marco de las labores escolares o de los convenios interinstitucionales.

Adicionalmente, a esta comprensión de la vida escolar como un proceso comunicativo, para el año 2020 aparece la encrucijada de la obligada educación remota, que en el Colegio Bravo Paéz encontró asidero en las interacciones mediadas por la virtualidad sincrónica o asincrónica y las guías en físico. Esta vida escolar obligó al análisis de la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde el reconocimiento de las familias, de sus condiciones socio-económicas, de salud y en ocasiones socio-emocionales, las cuales son escuchadas por maestros y coordinación en este año particular y retador, lo anterior sabiendo que dichos diálogos se justifican desde un modelo socio-crítico que, acudiendo a las palabras de Giroux (1999), debe permitir una escuela que comprenda su acción en el marco de una esfera pública entendida como “forma específica de práctica política que toma como preocupación central la organización de la

experiencia humana para habilitar a los individuos para formular interpretaciones de la realidad social en una forma crítica y emancipatoria” (p. 292).

Con esta mirada, los sujetos (niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras y coordinadora) encontraron acuerdos fundamentales y en ocasiones desacuerdos importantes. Estos marcaron la labor, pero fundamentalmente la vida de unos y otros en los ámbitos ahora familiares y/o barriales que se convirtieron en espacios educativos urgidos de la orientación desde la escuela, la cual en muchas ocasiones fue escuchada, pero en otras la realidad lo impidió o simplemente no lo favoreció. Esta situación que convoca a los maestros y coordinadora, como sugiere Giroux, a “desarrollar una comprensión crítica de aquellos intereses políticos y económicos fuera de las escuelas que usurpan directamente los procesos de escolarización” (1999, p. 294). Traduciendo el manifiesto anterior, se responde a una constante necesidad de llamadas a las familias, conversaciones interesantes y en ocasiones preocupantes, diálogos, invitaciones, reuniones, entregas y recepciones de guías. Todas las anteriores, y algunas otras, marcadas por la firme invitación a la lucha y superación constante de los obstáculos ahora no solo sociales, económicos, políticos sino también de salud física y emocional.

Y en este camino recorrido logros, dificultades y retos emergen con el firme propósito de favorecer la vida, desde su desarrollo en niños y niñas; y su comprensión y perspectiva en jóvenes. El interés por la vida hace converger a familias, maestros y coordinadora, y por qué no decirlo en algunos casos particulares las divergencias,

que también deben ser reconocidas y requieren ser analizadas. Convergencias anteriores que han permitido el trabajo en equipo con las docentes de ciclos inicial de las jornadas mañana y tarde, con los docentes del núcleo de profundización, con los docentes directores de curso de grados 10° y 11°, con la orientación escolar, con los administrativos; la discusión frente a las formas de aplicación y aterrizaje del documento maestro “lineamientos curriculares”; la estructuración del proyecto de ciclo inicial y de media integral en su componente de profundización; la reflexión frente a la evaluación y su transformación en ciclo inicial hacia la descripción y estimulación de los desarrollos individuales; el fortalecimiento curricular de las asignaturas específicas de las líneas de profundización en Media integral y el diseño e implementación de asignaturas transversales como desarrollo de habilidades comunicativas, liderazgo y trayectoria de vida y Proyectos de Investigación I y II.

En cuanto a las divergencias de cara a seguir aprendiendo y seguir construyendo convocan a docentes y coordinadora a construir caminos más claros en las maneras como cotidianamente en las aulas se forma en y desde el pensamiento crítico y los mecanismos más acertados para caminar hacia ejercicios interdisciplinarios e investigativos que fomenten el análisis y la comprensión de la realidad en contextos cercanos y/ o actuales que favorezcan los conocimientos, actitudes y habilidades de niños, niñas y jóvenes para pensar y aprender, otorgándoles herramientas para favorecer sus vidas, la de sus familias y sus comunidades.

Proyecto de aula: una experiencia de aprendizaje en época de pandemia.

Miryam Chacón¹¹

En el Colegio Rural José Celestino Mutis, ubicado en la zona rural de Ciudad Bolívar, se trabaja bajo el enfoque de Enseñanza para la comprensión, el cual pretende encontrar estrategias centradas en la comprensión de los aprendizajes y la organización de los contenidos. Esto se realiza junto a la metodología por proyectos de aula, en aras de impactar en el aprendizaje de los estudiantes, según los diferentes tópicos generadores planteados por el equipo de docentes de los campos de pensamiento que conforman el nivel que, en mi caso, es el grado octavo.

El trabajo por proyectos de aula para el nuevo periodo lectivo se inicia con una evaluación DOFA sobre los resultados obtenidos el año anterior. En el grado octavo fue el proyecto Ecopensadores, cuyo objetivo central fue crear conciencia sobre el impacto ambiental que se genera en el territorio como consecuencia de las malas prácticas. Seguido a esto, docentes y estudiantes dan continuidad a ese proceso y a esos avances obtenidos el año anterior. Esto llevó la creación de un nuevo proyecto, Ecotransformadores, a partir del cual se busca que los estudiantes comprendan lo ambiental desde tres miradas fundamentales:

Lo natural: Desde las caracterizaciones de los entornos, sus condiciones y problemáticas asociadas a la intervención humana y sus alternativas de mantenimiento.

Lo social: Desde la comprensión del impacto de los comportamientos en la conservación y el cuidado del ambiente, teniendo en cuenta los procesos de transformación y el uso racional de los recursos.

Lo cultural: Desde la apropiación de prácticas culturales que permitan valorar el territorio rural como espacio dinámico, en donde los individuos aporten a la sostenibilidad ambiental desde el rescate de los saberes ancestrales.

Una vez aclarado el enfoque del proyecto, los docentes de los diferentes campos de pensamiento que conforman el nivel crean la ruta de investigación, cuyo problema a desarrollar es ¿Cómo generar iniciativas individuales y/o colectivas que propicien transformaciones en su entorno como ciudadano? De aquí surge el tópico generador: “Con el mundo en nuestras manos el mundo cambiaremos, con esfuerzo y trabajo ecotransformadores seremos”, de tal manera que se desarrollen iniciativas que transformen el impacto ambiental, social y cultural del territorio.

Seguidamente, se establecen algunas actividades a realizar durante el año, como salidas de campo, huerta casera, manejo de residuos, reciclaje y

¹¹ Docente de la Secretaría de Educación. Actualmente, docente de inglés y comunicación en el colegio rural José Celestino Mutis. Licenciada en Filología e idiomas, especialista en Comunicación Electrónica y Máster en educación con énfasis en Didáctica del inglés.

ejercicios físicos. Estas se vieron de alguna manera afectadas con la pandemia causada por la COVID-19, que nos llevó a repensar nuestras labores y estrategias para dar continuidad al proyecto de aula sin causar una ruptura en el proceso. Consecuencia de lo anterior, se trabajó por medio de guías estructuradas, herramienta que permitió un mayor empoderamiento de las prácticas del proyecto de aula. En ellas se describía el fundamento teórico, objetivo general y conceptos estructurantes como el cuidado y autocuidado, huerta familia, estilo de vida, sostenibilidad, sostenibilidad alimentaria y seguridad alimentaria. Estos se convirtieron en la base fundamental para que cada docente se pensara en unos objetivos específicos, aprendizajes e indicadores de desempeño, al igual que en los recursos y materiales que podrían generar en el estudiante un acercamiento a las realidades de su territorio y a su vez involucrarse en las actividades que contribuyan a mejorar las prácticas sociales, culturales y ambientales.

Dichas guías se compartieron a través de la plataforma Edmodo, herramienta tecnológica que permitió la entrega y recepción de las guías, al igual que el manejo de mensajes. También se usó la plataforma Zoom como complemento para dar las indicaciones y profundizar en algunos conceptos fundamentales para el desarrollo de las mismas. WhatsApp fue otra herramienta clave para entablar una comunicación más directa e inmediata docente-estudiante, y el correo electrónico fue útil para aquellos que tuvieron inconvenientes en el manejo de la plataforma.

Como resultado del trabajo de las guías estructurantes, los estudiantes realizaron una

huerta casera, llevaron una bitácora para llevar el proceso de crecimiento de las plantas sembradas, manualidades con material reciclable, elaboración de una materia con la reutilización del café, análisis del estilo de vida del sector urbano y sector rural, un recorrido virtual para reconocer la labor del campesino/a, entrevistas, actividades físicas, bailes del territorio, textos argumentativos, informativos, descripción de procesos en inglés. Suumado a estos resultados. se evidenció un valor agregado: el manejo de otras herramientas para la presentación de sus actividades como Quizzes, Mind map, Canva, Wevideo, Searchword, Flipsnack y Pixton, entre otras.

Finalmente, resalto que pese a las múltiples dificultades que atravesamos durante este año, época de pandemia, la virtualidad y trabajo en casa a través del proyecto de aula, permitió un trabajo mancomunado y organizado por parte de los docentes, al igual que la transversalidad que permitió que los estudiantes adquirieron los nuevos aprendizajes de manera integrada.

Replanteando proyectos de aula y metodología tras la pandemia

Alberto Murcia¹²

Para llevar a cabo el horizonte institucional, el Colegio Rural José Celestino Mutis (2015) adopta la metodología por proyectos, donde se define un proyecto de aula en cada uno de los grados. En el transcurso del año se desarrollan conceptos fundamentales en los campos de pensamiento (propuesta curricular asumida por la institución) a través de aspectos relacionados con dicho proyecto. A pesar de esto, en el año 2020 se asignan 12 docentes para grado noveno, por asignaturas, lo cual rompe con el discurso de campos de pensamiento que tradicionalmente había manejado la institución. Sin embargo, al inicio del año, cinco docentes de diferentes campos de pensamiento de grado noveno (de los doce asignados), deben proponer y consolidar con los estudiantes el proyecto de aula, el cual llaman “Fortaleciendo la huella rural y cultural del territorio rural”. Este tiene como objetivo general, fortalecer los aspectos culturales y naturales presentes en el territorio rural que permitan mitigar la huella ecológica generada a partir de las relaciones del sujeto con el ambiente (Colegio Rural José Celestino Mutis, 2020), en donde cobran importancia los saberes de la comunidad.

Para el desarrollo de dicho proyecto, se definen tres líneas de acción que permiten problematizar aspectos relacionados con los estudiantes y hacen posible el desarrollo de la experiencia pedagógica. Para cada una de las líneas se plantean las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué huella quiero dejar en mi cuerpo? para la línea definida como la huella en mi cuerpo, ¿Qué huellas debo fortalecer y transformar en mi familia? para la huella en la familia como línea de acción, y ¿Qué huella quiero dejar en mi colegio?

En el primer periodo académico, cada uno de los docentes desarrollan el proyecto de aula de manera aislada. Así, a través de la línea de acción, la huella en el colegio y buscando la relación del proyecto de aula y el campo de pensamiento lógico, se planean acciones pedagógicas como la preparación de sustrato para semillero de frutales, la germinación de semillas de frutales propicios para sembrar en el territorio y la construcción de materas para trasplantar plántulas germinadas. Estas permiten el desarrollo de conceptos fundamentales (acordados por los docentes de matemáticas del colegio y afines a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional) como lo son propiedades y características de prismas, funciones lineales, unidades de medida y regla de tres simple.

En el segundo periodo académico, dadas las condiciones impuestas por la pandemia, se propone institucionalmente como una de las estrategias el desarrollo de guías estructuradas. Para ello, los

¹²Docente de la Secretaria de Educación del Distrito. Actualmente docente de Matemáticas, Colegio Rural José Celestino Mutis IED. Licenciada en matemáticas, Especialista en Educación con énfasis en Matemáticas. Magíster en Docencia de la Matemática.

docentes ven la necesidad de trabajar de forma adecuada los campos de pensamiento, donde los cinco representantes de diferentes campos de pensamiento (1. histórico y ciudadanía y ruralidad, 2. ciencia y tecnología, 3. lógico, 4. comunicación arte y expresión, y 5. expediciones culturales), que inicialmente habían consolidado el proyecto de aula, serían quienes se reúnen y planean las guías estructuradas de manera interdisciplinar. Se planea para el segundo periodo el desarrollo de la línea de acción “La huella en el cuerpo”, en donde a partir de aspectos relacionados con nutrición trabajan conceptos fundamentales de los diferentes campos de pensamiento. Es así como en el campo de pensamiento lógico a través de la nutrición se abordan variables, representaciones algebraicas, ecuaciones lineales y sistemas de ecuaciones lineales.

En el tercer periodo, siguiendo con la estrategia de trabajo de los cinco docentes y dadas las condiciones impuestas por la pandemia, se reformula el proyecto de aula para abordar una nueva línea de acción denominada “La huella en el ambiente”. Esto, debido a que la no presencialidad obligó a abandonar el desarrollo de la línea “La huella en el colegio”. Se propone trabajar aspectos relacionados con agricultura en tercer periodo y energías limpias en cuarto periodo. En el campo lógico, se asoció este trabajo con conceptos fundamentales de funciones y estadística. En algunos campos de pensamientos la línea de la huella en la familia es potenciada de manera transversal.

Institucionalmente, la propuesta curricular del colegio es por campos de pensamiento, pero administrativamente se asignan docentes por asignaturas. Dadas las condiciones de la pandemia, los docentes retoman el trabajo por campos de pensamiento, lo cual permitió que el trabajo desarrollado tanto para los docentes como para los estudiantes durante este tiempo fuera más práctico, significativo y ordenado. Sin embargo, por cuestiones administrativas (desconocidas por los docentes) a mediados del tercer periodo nuevamente se incorporan al grupo de docentes de grado noveno, profesores de educación física, música, danzas y religión. Estos, a pesar de haber trabajado con los estudiantes al inicio del año, tenían poca relación con el proyecto de aula.

Modo investigación: Desarrollando Pensamiento Investigativo En la Ruralidad Rodolfo Antonio Hernández Ortiz¹²

Memorias Sumapaceñas es una estrategia que emergió en el Colegio Gimnasio de Campo Juan de la Cruz Varela para contextualizar la política de Aprender en Casa en la localidad de Sumapaz. La estrategia articuló un trabajo en equipo de 17 docentes desde diferentes asignaturas, con el propósito de trabajar una experiencia de aprendizaje

¹³ Docente secretaria de Educación de Bogotá. Actualmente docente de ciencias sociales e investigación en el colegio Gimnasio Juan de la Cruz Varela IED. Historiador Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Magister en Historia Universidad Nacional de Colombia.

significativo, autónomo y en corresponsabilidad con las familias educadoras, trabajando la soberanía alimentaria y la cultura sumapaceña como ejes transversales y así adquirir los aprendizajes esenciales para la vida, todo a partir de la pedagogía por proyectos. La presente síntesis corresponde al punto de vista del autor que orientó el área de Ciencias Sociales y las asignaturas de investigación.

Nuestro PIER plantea en varios apartados la intención de incentivar el sentido crítico e investigativo, la capacidad investigativa, el espíritu investigativo y el fomento de la investigación; todo ello con el fin de desarrollar en el perfil de los estudiantes un pensamiento investigativo que le permita contribuir al desarrollo de las técnicas, la tecnología y la ciencia en armonía con el medio ambiente para vivir mejor.

Ese proceso lo iniciamos con la guía no. 3, en marzo del 2020, orientando la construcción del Diario de Campo el cual nos permitió conocer la realidad concreta de nuestros estudiantes y orientar en contexto. Con la guía no. 4 trabajamos la importancia de la pregunta y se definió los temas de interés, que se expresaron con preguntas, y en la guía no. 5 se determinó el tema como problema a partir de la indagación de diferentes fuentes de información. En esa guía se acordó que el proceso de investigación se desarrollaría en cinco grandes momentos:

1. Determinar un tema como problema
2. Revisión de fuentes bibliográficas
3. Revisión de fuentes de datos
4. Formulación de hipótesis
5. Diseño de un plan de trabajo.

Bajo este proceso se les propuso a los estudiantes de ciclo III trabajar los tres primeros momentos para culminar con un texto con propósito, a los estudiantes de ciclo IV trabajar los cuatro primeros momentos para culminar con un texto con hipótesis y a los estudiantes de ciclo V, grado décimo, trabajar los cinco momentos y culminar con el proyecto de investigación. Los estudiantes de grado undécimo ejecutaron su proyecto de investigación y culminaron con el informe de investigación, llamado tesis de grado.

A finales de junio logramos unas proyecciones y nuevos acuerdos. Entre estos, se destacan: Aprendizajes transversales en Filosofía y ética, TICs, lectoescritura y agroambiental, aprendizajes esenciales desde los campos de pensamiento, la construcción de un grupo WhatsApp por estudiante y proyecto, y la definición del rol de seguimiento y acompañamiento de los docentes. En la guía no. 6 se organizó el proceso investigativo en cuatro grandes momentos: exploratorio, investigación guiada, construcción de productos finales y preparación comunicativa. Se definió los procesos de pensamiento a trabajar en cada momento, se presentó un cronograma general y la propuesta de Encuentro de Saberes Sumapaceños como evento de cierre para el fin de año. Después vino la guía no. 7, donde se precisaron las metas de comprensión y los desempeños de comprensión a trabajar en cada proyecto. A partir del tercer periodo se empezó a trabajar la figura de tutoría que implicaba un acompañamiento más cercano de cada proyecto en la parte metodológica y temática por parte de un docente, por ser afín con su asignatura. La última guía que trabajamos fue la no. 8, donde se propició una reflexión sobre

la juventud y los tiempos presentes, con ella se promovió la reflexión y escritura de las familias educadoras sobre el pasado, presente y futuro.

¿El resultado final? Un aporte significativo al desarrollo del pensamiento investigativo de nuestros estudiantes, que podemos evidenciar en las competencias investigativas del ser, el hacer y el conocer de los estudiantes en la básica secundaria y la media técnica. En ese sentido, en el ser se trabajó en valores como el compromiso, el respeto y la solidaridad, apuntando al desarrollo de jóvenes campesinos con un sentido de vida por la vida. En el hacer, el estudiante observó, analizó, interpretó, comprendió y realizó la investigación a partir de una realidad concreta que aporta a nuevas relaciones del estudiante con la vida. Y en el saber, el estudiante adquirió conocimientos acerca de la investigación científica, del acercamiento a un tema de interés, cómo formular preguntas, y plantear problemas e hipótesis; también cómo redactar objetivos y propósitos, cómo hacer trabajo de campo, utilizar técnicas e instrumentos, análisis e interpretación de la información, todo ello con el fin de realizar investigaciones pertinentes para el territorio.

El desarrollo de esas competencias fue posible porque en el proceso investigativo se articuló el trabajo con conceptos jerarquizados e interrelacionados, tanto de ciencias sociales como de otras disciplinas; procesos de pensamiento como la argumentación y contraargumentación, por mencionar solo dos; y procesos de metacognición como la reelaboración, planificación y verificación – validación. Todo esto facilitado desde la metodología de investigación.

Termino contándoles la satisfacción que sentí cuando Alexandra Gutiérrez, estudiante de grado 11 del núcleo Erasmo Valencia, me comentó que en los últimos días de su investigación no sólo se la pasaba pensando en su tema de interés, sino que soñaba con el agua en el páramo y su impacto para la Bogotá urbana. Entonces yo recordé a mi profesor de la universidad quien nos decía que, cuando uno investiga con pasión, hay que tener una libreta lista para tomar apuntes, pues en los mismos sueños se empiezan a revelar ideas y conclusiones. Alexandra me hizo pensar que estábamos en modo de investigación: después de haber orientado el trabajo de 176 proyectos de investigación, que hemos aportado significativamente al desarrollo del pensamiento investigativo de nuestros estudiantes, y que, junto con el pensamiento complejo, el pensamiento crítico, el pensamiento sociocultural, y el pensamiento político, como lo plantea nuestro PIER, hemos propiciado el desarrollo integral del estudiantado.

Las preguntas fundamentales de la educación

En esta tercera parte presentamos el segundo nivel de reflexión tomando como referencia las prácticas pedagógicas de cada integrante del colectivo, a partir de las respuestas dadas a las preguntas fundamentales de la educación.

¿Para qué de la educación? Finalidades y propósitos

La posibilidad de reflexionar en torno al para qué de la educación, entendido como las finalidades o propósitos, convoca al colectivo a pensar en asuntos que atañen a la acción educativa, a la jerarquía que se asuma frente a las dimensiones de formación del ser y al cómo se materializan esas finalidades desde lo concreto de los currículos de las instituciones, sin perder de vista la importancia de los rasgos generales que puedan caracterizan una propuesta.

En ese sentido, para el colectivo La Trocha estas finalidades se expresan en que la educación debe contribuir a los procesos de desarrollo y transformación de los sujetos, asumiendo retos que le permitan aportar a la construcción social del territorio para incidir, dignificar y mejorar las realidades de los individuos, las familias y comunidades en todos los aspectos, permitiendo construir un buen vivir en sociedad para que mejoren sus relaciones con el territorio, con otros individuos y consigo mismo. En coherencia con el propósito del

colectivo, las finalidades de la educación dialogan con el reto que se asume: incidir en la transformación del sentido y las condiciones de vida de comunidades rurales y urbanas a través de la consolidación de una propuesta educativa ética y política (emancipatoria) fundamentada en la investigación y la reflexión sobre prácticas pedagógicas, respetuosas con la naturaleza y los territorios.

¿Qué de la educación? Los contenidos

En el qué de la educación, entendido como los contenidos, el colectivo expresa dos condiciones fundamentales. La primera es la deconstrucción consciente de la cultura hegemónica impuesta, es decir el repensar el qué de la educación en el marco de desnaturalizar las relaciones de desigualdad en todos los ámbitos territoriales y trabajar por liberarnos de los dogmas. En segundo lugar, garantizar que se desarrollen procesos pedagógicos que construyan el pensamiento crítico, que transformen las formas de sentir, pensar y actuar desde donde se resignifiquen diferentes saberes, y en los que el centro de la preocupación sea el respeto por la vida en sus diferentes manifestaciones. Todo lo anterior para promover territorios con comunidades que ganen amor por el conocimiento, donde se construyan principios del buen vivir y se promueva la autonomía.

Ello implica pensar los contenidos en función del para qué sugerido líneas arriba, en el que el desarrollo integral del ser es eje fundamental. Sentir, pensar y actuar son aspectos que deben verse reflejados en la organización de lo que asume curricularmente la escuela y viven los sujetos en sus territorios. Así, la escuela misma se convierte

en un sujeto con historia, procesos, integrantes que deben ser leídos a manera de autoorganización. Sin embargo, los diálogos desde la experiencia y desde los anhelos teóricos, el colectivo propone pensar el qué de la educación, desde el concepto de procesos de pensamiento, y por ello el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad deben concretarse en la acción pedagógica.

Por otro lado, se resalta que el estudio de las realidades en diferentes contextos debe apuntar a su problematización a partir del reconocimiento de todo tipo de saberes, lo cual es muy importantes para el concepto de escuela y su relación con una comunidad. Este proceso debe ser mediado por conocimientos relacionados con: la huella cultural en términos de las tradiciones y la natural referida a las problemáticas ambientales; el análisis de la realidad dada desde lo social, político y comunitario; los saberes individuales, colectivos, campesinos y experienciales; y aprendizajes básicos socialmente reconocidos.

Finalmente se debe considerar que estos contenidos deben ser tejidos sobre la base de unos principios estructurales de respeto por la vida, solidaridad, reconocimiento de saberes, la defensa de los derechos de la naturaleza y la construcción de sentidos de vida en comunidad.

¿Con quién? El contexto

Para acercarnos a responder esta pregunta partimos de reconocer la educación como un proceso de interacción continua en donde intervienen diferentes sujetos con características individuales y colectivas.

Es así como los elementos que requieren la comprensión y la importancia del contexto identificado en la pregunta por ¿con quienes? orientan la reflexión sobre el contexto sociocultural identificando las características, necesidades y prioridades de la cultura, reconociendo la tensión entre lo local, regional y global. Además, el contexto institucional permite comprender, reflexionar y configurar el Proyecto Educativo Institucional, así como el enfoque o modelo pedagógico que sustenta y orienta cada unas de las prácticas pedagógicas. Tiene en cuenta también el enfoque y estrategias de evaluación a partir del Sistema Institucional de Evaluación.

Por último, el contexto personal, relacionado con los estudiantes, identificando sus entornos próximos, pero al mismo tiempo comprendiendo la diversidad en las maneras de aprender y siendo capaces de reconocer las individualidades y, al mismo tiempo, construyendo junto a la comunidad educativa el reconocimiento de múltiples universos (de Zubiría, 2014). En este sentido la pregunta por ¿Con quién o quiénes? nos lleva a entender este proceso desde los diferentes contextos y sus diversas relaciones históricas, espaciales, culturales, ambientales en un tiempo y espacio determinado.

Reconocer el contexto como parte fundamental del proceso educativo implica entender que éste orienta de forma significativa las maneras como los sujetos se acercan a entender la realidad, las relaciones que establecen y las habilidades, saberes y conocimientos desarrollados en los diferentes entornos. Los sujetos estudiantes, padres, madres, docentes y directivos docentes, configuran las dinámicas territoriales, pero a su vez estas dinámicas se ven configuradas

por dichos sujetos que intervienen, se relacionan y transforman el territorio. De acuerdo con lo anterior, el Colectivo entiende que los sujetos:

- Interactúan en contextos específicos
- Piensan, sienten y actúan.
- Están en permanente transformación.
- Tienen la posibilidad de tener vidas prolongadas, saludables y creativas.
- Construyen territorialidades colectivas.
- Pertenecen a comunidades diversas que se encuentran en permanente lucha, movimiento y transformación.

Darle la importancia que requiere la comprensión del contexto, entendiendo que estos son dinámicos y complejos, implica procesos permanentes de caracterización y/o diagnóstico, que permitan dar claridad no solo de con quiénes se cuenta, sino de las diferentes territorialidades, referidas a las maneras como los sujetos viven en contextos específicos, los apropian y a su vez, los transforman. Esto debe estar acompañado de un enfoque que posibilite la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza y potencie las intenciones educativas. De ahí, que es fundamental que el Colectivo piense qué tipo de relaciones quiere promover en el escenario educativo, sin perder de vista las prácticas culturales y sus implicaciones en los diferentes ecosistemas.

¿Cómo llevar a cabo los procesos educativos? Metodología

El colectivo considera que, para responder esta pregunta, es necesario volver sobre las finalidades, contenidos, habilidades y procesos dinámicos que

se plantearon anteriormente sobre la educación, de modo que haya coherencia entre dichos propósitos educativos y la manera como estos deben llevarse a cabo. Así mismo, es importante comprender en colectivo cómo se da el aprendizaje para que, partiendo de allí, se esboce una propuesta clara en términos metodológicos.

Partiendo de las discusiones, puede decirse que resaltan dos estrategias metodológicas de integración curricular que se relacionan con la interacción de los saberes, análisis de contexto/territorio e interdisciplinariedad. Estas son la Pedagogía por Proyectos y la Investigación como estrategia pedagógica. ¿Hasta dónde el trabajo y reflexiones pedagógicas construidas a diario en nuestras prácticas han aportado al conocimiento en este campo? Pues, si bien partimos de unos postulados pedagógicos, estos han cobrado particularidad en la ruralidad de Bogotá. Es una pregunta que demanda atención y reflexión sobre la base de marcos teóricos, conceptuales y metodológicos que permitan entender lo que en efecto se ha construido en la experiencia del colectivo.

Se identifica que las concepciones pedagógicas subrayan los saberes previos, las experiencias y procesos significativos y el trabajo en equipo como aspectos fundamentales dentro de la consolidación de los procesos educativos. De ahí que el contexto juega un papel determinante en las elecciones conceptuales, temáticas, problemáticas, y metodológicas que tomamos cuando se planea el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Esta mirada reclama la vinculación de las comunidades en la vida escolar, se pregunta por la

forma como esas comunidades pueden dar solución a sus propios problemas por medio de ejercicios investigativos en diferentes niveles que se potencien desde la escuela, vista esta como espacio de reflexión de las dinámicas sociales que configuran el territorio. Soluciones que vislumbramos a partir del diálogo de saberes e intercultural con los actores del contexto. En este sentido, es importante prestar atención a las relaciones de poder que circulan en la escuela y cómo éstas favorecen o perjudican las intenciones pedagógicas planteadas. Cómo dichas relaciones construyen dinámicas sociales que también son objeto de reflexión. De ahí que el colectivo La Trocha repara en la necesidad de que se brinde un escenario propicio para la realización de estas propuestas donde la escuela esté organizada en función del aprendizaje y no del control social. Lo que resulta complejo en la medida en que es imposible prescindir de esta condición humana.

Se busca, entonces, hacer lo posible por humanizar la escuela a partir de la reflexión del trabajo colectivo, intentando descubrir cómo potenciarlo en el ámbito educativo, desde la dimensión afectiva. En este punto, resulta relevante el papel que desempeñan los/las docentes como sujetos que se transforman a la vez que sus prácticas pedagógicas e investigativas, con el fin de promover los cambios deseados en los sujetos y, en consecuencia, en las comunidades.

Así, es relevante la materialización de los aprendizajes en diferentes partes del proceso que permita volver sobre éste para evaluarlo de manera crítica. Esta se acompaña de un ejercicio que involucre a los egresados, para tener como insumo las experiencias y transformaciones de dichos sujetos y su incidencia en la comunidad. En

este orden de ideas, como estrategia evaluativa, la reflexión sobre los saberes y prácticas educativas hegemónicas deben ser constantes en el colectivo, dando lugar a las diferentes formas de construir y acceder a los saberes y conocimientos, reconociendo lo intercultural de la educación y la construcción de una propuesta que dignifique la vida de los actores del proceso, la dote de sentido y le permita trascender.

¿Cuándo de la educación? La secuencia

Hay diferentes maneras de organizar, articular y secuenciar los contenidos, la definición de qué secuencia escoger está mediada por criterios a la luz de las teorías de aprendizajes (de Zubiría, 2014), pero también está mediada por los fines, contenidos, estrategias y por el contexto. Así, el colectivo La Trocha comprende que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en diversos contextos, entre los cuales la escuela se destaca como uno de los escenarios de aprendizaje; sin embargo, es importante atribuir esta condición también al territorio, a la familia, a la vecindad, a la comunidad entre otros lugares que permiten el desarrollo de la vida, el crecimiento de la persona. Desde lo anterior se plantea que la gente puede aprender sin la escuela.

Y a la comprensión de diversos contextos de aprendizaje, se articula la pregunta de ¿Cuándo se aprende?, la cual se asocia al reconocimiento de este proceso en el marco de la identificación de las etapas formativas o de desarrollo que atraviesan los individuos, y que les permiten apropiarse ciertos conocimientos, actitudes o habilidades particulares de acuerdo con su nivel de desarrollo. Así, el individuo aprende en la medida que avanza

en su desarrollo haciendo evidente también el incremento de la complejidad en los procesos de pensamiento que se dan.

Como se planteó en un principio, la secuencia está determinada por la teoría del aprendizaje, y cómo esta comprende los momentos y las condiciones del mismo, es así que desde diferentes teorías del aprendizaje, el colectivo La Trocha reconoce que el aprendizaje se da cuando: tiene sentido, es colectivo, está asociado a las problemáticas que vive el estudiante, se construye en cooperación, se formaliza a través de espacios de socialización y permite evidenciar los conocimientos construidos, se contextualiza, es fruto de un proceso de problematización, resuelve problemas de la vida real, realiza procesos de metacognición y se da cuando la escuela va al territorio y el territorio es parte de la escuela.

¿Para qué, qué, cuándo, cómo, de la evaluación? La evaluación

Vista como herramienta pedagógica, la evaluación es diagnóstica, formativa, dialógica e integral. Si la secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje ha de darse a través de tiempos y con diferentes niveles de complejidad, la evaluación debe ser continua de tal forma que permita diagnosticar los diferentes momentos y ajustar el proceso para desaprender y aprender. Esta es una labor compartida por los actores involucrados, de allí que se hable de procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, pero también de evaluación en el aula y evaluación institucional. Al involucrar a los actores del proceso educativo, se viabiliza el diálogo necesario para garantizar que los propósitos de la

educación se están cumpliendo, es decir, que se esté propiciando el desarrollo del ser en sus diferentes dimensiones, por lo que la evaluación se asume como integral cuando se le presta atención a éstas.

Más allá, reflexionar la evaluación nos dejaría ver si lo que hacemos, lo que decimos y lo que escribimos es coherente. De allí que “evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo con unos fines que nos hemos trazado” (de Zubiría, 2014, pág 71). Evaluar es comprender y comprender implica cambiar. Considerando la comprensión anterior, y la experiencia construida en términos de la reflexión alrededor de los desarrollos y los sentidos de vida, el colectivo La Trocha reconoce la evaluación como un proceso que permite aprender, cuestionar, avanzar, debatir, en el marco de una retroalimentación que involucra a niños/as, adolescentes, jóvenes, maestras/os y directivos, con la firme conciencia de evaluar para aprender y/o evaluar para mejorar, evaluar para tomar decisiones en favor del aprendizaje y fundamentalmente en favor de la vida.

La evaluación, por lo tanto, tiene una función educativa ya que posibilita indagar, retroalimentar y comprender los procesos de la realidad educativa en toda su complejidad. Así, la evaluación logra trascender los procesos exclusivamente académicos que tradicionalmente se dan en la escuela, ya que ésta, no es el único escenario de aprendizaje (se aprende y evalúa en la vida y para la vida). Desde la mirada anterior cobra sentido, la evaluación como una forma de investigación, que desde la experiencia de La Trocha, se expresa en la investigación que se

da en el marco de la “Pedagogía por proyectos”, la cual se convierte en una forma de evaluar los aprendizajes, y además una forma de cuestionar situaciones y problemáticas individuales, sociales, ambientales, territoriales con el firme propósito de evaluar para transformar, para contribuir, para mejorar y consolidar sentidos de vida. Así, la evaluación se convierte en la posibilidad de volver continuamente sobre el impacto de los procesos educativos que realmente tocan a los sujetos, resignifican el territorio, las prácticas pedagógicas, la comunidad y la escuela.

Reflexión final

Como docentes preocupados/as por la Educación Pública, nos vemos avocados/as constantemente a pensarnos la educación en mayúscula, como un proceso que contribuye con la dignificación de las comunidades, en este caso, de la ciudad de Bogotá en sus territorios rurales y urbanos. Aún más en estos tiempos tan accidentados, donde la incertidumbre está a la orden del día y la escuela pública debe asumir los retos que se presentan en un país donde pensar cada vez se hace más difícil.

Mucho tenemos que aprender aún de las comunidades campesinas que viven en función del cuidado y protección de la vida, de sus prácticas de solidaridad, de la profundidad de sus saberes contruidos en ese diálogo constante con la tierra. Así, nos hemos propuesto territorializar la educación, desde nuestras prácticas cotidianas que intentan enriquecerse con los saberes que circulan los territorios. Ahora también urbanos. En muchos rincones de la ciudad se intenta sobrevivir a las imposiciones del mercado y es así como desde el debate constante y la reflexión de nuestras prácticas y experiencias pedagógicas buscamos trascender, orientar la mirada sobre las relaciones que establecemos con el ambiente y las posibilidades que tenemos para recuperarnos con él, pues hoy en día estamos expuestos/as a la inminente posibilidad de desaparición como especie.

Entonces, como maestros y maestras debatimos, cuestionamos, creamos y reflexionamos consolidando una identidad La Trocha que nos

permitió unificar, en la medida de lo posible, nuestras concepciones pedagógicas, para contribuir con esas necesidades existenciales que hoy experimentamos. Queremos poner la educación al servicio de la sensibilidad, la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo para la construcción de sociedades sintonizadas con la vida.

La discusión consignada en este documento y que es el resultado de reflexiones surgidas en medio de esta pandemia, nos brinda un punto de encuentro sobre algunos asuntos pedagógicos, nos permite constituir la identidad pedagógica de un grupo de docentes con ideas comunes sobre la educación, y nos pone a soñar en construir propuestas más aterrizadas en los contextos. A la vez, abre muchos debates que sin el tiempo suficiente para desarrollarlos se convierten en una oportunidad para trazar una hoja de ruta para el Colectivo. Se ha develado que el espíritu reflexivo sobre nuestras prácticas pedagógicas habrá que trasladarlo a las prácticas como colectivo en la dinámica de equipo, pues a la hora de hacer la reconstrucción de nuestra propia vivencia, nos dimos cuenta que no tenemos una versión común de lo que pasó, y no se trata de tener una única lectura de la historia, pues reivindicado la subjetividad y los sentires de cada miembro la apuesta es por ampliar el diálogo intersubjetivo acercándonos a una reconstrucción colectiva de la memoria histórica del colectivo.

En esta serie de textos presentamos un desarrollo de la construcción conceptual de las categorías

que el colectivo ha asumido como sus procesos de investigación y por ende de construcción de identidad. Aun así, queda pendiente profundizar su construcción entrando en diálogos con otros autores, tanto dentro como fuera del campo educativo, pero también la conceptualización de las categorías emergentes fruto de las prácticas pedagógicas en constante transformación. A esas dos necesidades se le suma el debate interno, de tal manera que el cuerpo común de conocimientos que el colectivo viene construyendo afiancen la unidad conceptual y redunden en la identidad.

Dentro de las categorías a conceptualizar están Territorio, que al entendimiento de algunos no se podría abordar separadamente de territorialidad y territorialización; sustentabilidad o sostenibilidad que puede discutirse partiendo de la construcción de las comunidades Eco-sostenibles que propone la compañera Nancy Bonilla. Así mismo, se sugiere pensar las tres acepciones que se plantean para sentido: como sensaciones, como dirección y como significado. Se requiere también profundizar el debate frente a la categoría de Educación Rural en contraposición con Educación del Campo, para lo cual resulta imprescindible volver sobre lo que se entiende por ruralidad. Además, queda por profundizar la discusión en relación con conceptos como contenidos, competencias, educación pública y comunidades de aprendizaje, a la vez que reforzar la comprensión de otros aspectos comunes a nuestras prácticas tales como investigación, pensamiento crítico, creativo, relaciones de poder y trabajo en equipo.

De esta manera, reconociendo que dentro del objetivo general del colectivo está la “consolidación de una propuesta educativa”, este texto se ha constituido en un avance significativo en esa dirección. Algunos debates que han quedado esbozados tras esta construcción se relacionan con el tipo de propuesta que queremos construir, reparando en la necesidad de volver sobre las teorías del aprendizaje. ¿Es esta propuesta una teoría, un enfoque o un modelo? La Trocha se va abriendo en la medida que continuamos transitando y reflexionando nuestras propias prácticas pedagógicas.

Referencias

- Angarita, P., Delgado, D., Leguizamón, H., & Palacios, J. (2019). SENTIDOS DE VIDA DESDE LA RURALIDAD: una mirada desde las humanidades como proceso educativo. Bogotá, Colombia: Inédito.
- Barreto, N., Piñeros, C., & Rozo, F. (2019). UN ESPACIO PARA PENSAR Y ACTUAR... DESDE Y HACIA EL SENTIDO DE VIDA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS. Bogotá: Inédito. Recuperado el 25 de junio de 2018, de https://docs.google.com/document/d/1tQF-wYJVVsyLOpcB_kZCl-f6afwVpTdZ/edit#heading=h.gjdgxs
- Bonilla, N. (Octubre de 2015). APRENDER A VIVIR: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS. (U. P. Colombia, Ed.) Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza.(Número Extraordinario: Memorias VIII Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. III Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. (Bogotá, 5-7 de octubre de 2015)), 490 -502. Recuperado el 2 de Diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3485/3079>
- Bustamante, B.B. & Guevara, A.C. (2003). Comunidad de aprendizaje como comunidad de lenguaje. Centro de Investigaciones y Desarrollo científico. Sección de publicación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Chacón, M., Mancera, L., Murcia, A., & Rojas, P. (2019). PROYECTO DE AULA: Una construcción colectiva alternativa desde la escuela en el territorio rural de Ciudad Bolívar. Bogotá, Colombia: Inédito.
- Colegio Rural José Celestino Mutis. (2015). HORIZONTE INSTITUCIONAL 2016-2020. (inédito, Ed.)
- Colegio Rural José Celestino Mutis. (2020). Ruta de investigación, grado noveno. Bogotá: Inédito.
- Cubides, C. Humberto, Laverde, María y Valderrama, Carlos (Editores). “VIVIENDO A TODA”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL- Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- De Zubiría, J. (2014). Cómo diseñar un currículo por competencias. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (2019). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.
- Documento Serie Cuadernos de Currículo. Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico. Secretaría de Educación Distrital. 2007
- Giroux, A. H. (1999). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Siglo veintiuno de España editores. España.
- Harvey, David. 2007. Espacios del capital hacia una geografía crítica. Madrid: Ediciones Akal.
- IDEP. (2015). La Semana Cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar. En v. autores, Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad (págs. 287-312). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

IDEP. (2019). Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela: Una experiencia de sistematización con maestras y maestros. Bogotá: IDEP.

IDEP. (2020). Sentidos de vida de maestros y maestras configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar. En v. autores, Tejiendo saberes que transforman y emancipan la escuela. una experiencia de sistematización con maestras y maestros (págs. 95-112). Bogotá: Taller de Edición Rocca® S. A. S.

Mejía, M. (2020). Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Bogotá. Ediciones Desde Abajo

Tugendhat, E. (2001). Las raíces antropológicas de la religión y la mística. Ideas y Valores, vol. 50 (117), 7-20.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ