

Sentidos de vida de maestros y maestras configurados desde experiencias pedagógicas construidas en la ruralidad de Ciudad Bolívar

Blanca Patricia Rojas Baracaldo¹
Constanza Piñeros Herrera²
Alberto Murcia Escamilla³
Zulma Liliana Mancera Hoyos⁴
Miryam Janeth Chacón Ruiz⁵
Julieth Alexandra Palacios Téllez⁶
Diana Marcela Delgado Micán⁷
Hayder Germán Leguizamón Oliveros⁸
Nelsy Barreto Salamanca⁹

Resumen

Este texto hace referencia al proceso de sistematización de la experiencia pedagógica “Sentidos de vida de maestros y maestras configurados construidos en la ruralidad de Ciudad Bolívar” está centrada en indagar por el lugar que ocupan los docentes en la construcción de una práctica escolar innovadora y en la consolidación de sentidos de vida. A si

-
- 1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; Aspirante a Magister en Geografía del Instituto Agustín Codazzi. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 2 Licenciada en Educación Básica Primaria; Especialista en Comunicación Educativa y Magíster en Educación. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 3 Licenciado en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialista en Educación con énfasis en Matemáticas de la Universidad de los Andes; Magíster en Docencia Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.

entonces da cuenta de su historia y los aportes de los y las docentes a partir de la reflexión y transformación de su práctica educativa, desde una perspectiva política y ética, en función del territorio rural.

Historia de la experiencia

En el 2000 un grupo de maestros y maestras se atrevió a mirar la realidad en el territorio al que pertenecía la Escuela Rural Mochuelo Bajo, observando la lucha diaria por la vida, de los niños, niñas y jóvenes de la zona rural y urbana de Ciudad Bolívar; logrando identificar que esta comunidad ha tenido que enfrentar conflictos ambientales, económicos, sociales y culturales que los han marginado y excluido. A pesar de ello, los docentes encuentran en esta población estudiantil, conciencia, ánimos para luchar por sobrevivir y conquistar caminos favorables a pesar de la adversidad. Inquietos por este panorama, estos maestros y maestras, hallan un sentido profundo que les permite pensar en un horizonte de posibilidades, oportunidades y sueños que se convierten en visiones presentes y futuras, esperanzadoras para esta comunidad.

Desde estas visiones esperanzadoras, los docentes coinciden en el camino de vida de los niños, niñas y jóvenes encontrándose en la escuela rural Mochuelo Bajo con el reto de transformar y construir sueños. Conscientes de su responsabilidad social y comunitaria en un territorio rural, invitan a mirar el mundo y los sueños desde la conciencia del valor de la tierra, la importancia del otro y la otra, la coexistencia sobre la competencia desde el marco de una conciencia solidaria de la vida con el otro u otra y de la propia.

-
- 4 Licenciada en Español – Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación con énfasis en Informática Educativa de la Universidad Libre de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 5 Licenciada en Filología e idiomas de la Universidad Inca de Colombia; Especialista en Comunicación Electrónica de la Universidad Autónoma de Colombia; Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 6 Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional; Aspirante a Magister en Educación Universidad Nacional de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.

Así entonces, se configura un espacio donde interactúan, cuestionan, reflexionan, debaten y actúan hacia la construcción, reconstrucción y transformación del lugar ocupado en el territorio rural. Cuestionamientos y reflexiones que se vinculan en la piel de los docentes y directivas docentes, haciendo énfasis en el papel que ocupa la escuela en la comunidad, y particularmente en la vida rural. Se reconoce entonces un territorio que está marcado por condiciones ambientales complejas, gestadas junto al relleno sanitario de Doña Juana donde se arrojan 6500 toneladas diarias de desechos y el Parque Minero Industrial, que aportan a este cuadro factores como: malos olores, emisión de material particulado en el aire, flujo de lixiviados en los cuerpos de agua que confluyen alrededor del inmenso depósito de basura que se encuentra en este sector rural de Bogotá; el cual además, se encuentra a cielo abierto, acentuando aún más la problemática.

Por lo anterior, la organización escolar en cabeza de la rectora y los docentes acogieron al campesinado, reconociendo su valor en la construcción de saberes solidarios por su capacidad de pensar en comunidad, de servir y compartir eso que sabía y que le había permitido vivir con otros y otras, siendo esos otros estudiantes y maestros.

De esta manera, orientaron y acompañaron a docentes y directivas, contribuyendo inicialmente con la enseñanza de sus formas de vida, la preparación de la tierra, la siembra y recolección de alimentos, más allá del interés por ganar o abastecer. La perspectiva era aprender desde esta forma de ser y pensar, que no está centrada en el competir sino en el vivir; de modo que se logró consolidar en el colegio, una “huerta agroecológica y jardín productivo”, donde estudiantes y docentes desde sus conocimientos y acompañados por hijos e hijas de campesinos,

-
- 7 Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 8 Normalista Superior; Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis IED.
 - 9 Bachiller Pedagógico de la Normal Distrital María Montessori; Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Docencia de Juegos Coreográficos de la Universidad Antonio Nariño; Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana.

lograron ser reconocidos a nivel local y distrital, y perfilados a nivel nacional como una experiencia significativa, y por tanto exitosa, en el marco de la Educación Rural en Colombia.

A si entonces, el reconocimiento del campesinado y su papel en el territorio, cobró sentido una mirada cultural y logrando que el colegio liderara diez versiones del Festival de Oralidad, Danza y Música campesina, reconocidos hoy por la ciudad convirtiéndose en patrimonio de la comunidad rural de Ciudad Bolívar.

Adicionalmente, este acercamiento de los docentes con la comunidad, posibilitó el reconocimiento de diferentes formas de interpretar el mundo desde lo rural por parte de los habitantes. Desde allí, se desarrolló un saber centrado en los “símbolos del territorio”, entendidos como los conocimientos construidos por docentes observadores y acompañados por estudiantes curiosos que se atrevieron a caminar por la ruralidad y reconstruir esas formas en que los campesinos y habitantes de esta urbanidad marginal, configuraron para relacionarse e interactuar en dicho territorio. Estos aprendizajes permitieron a este equipo de docentes, en representación de los saberes construidos con estudiantes, compartir sus experiencias en el Encuentro Iberoamericano de Maestros de 2016 en México.

En este orden de ideas, es preciso señalar que la organización escolar permitió el afianzamiento de una pedagogía particular, un saber de orden territorial, que se convirtió en una plataforma para el despegue de la investigación en el aula. Proceso que se centró en los intereses de los y las estudiantes y docentes tales como la : en los ciclos 1 (1° y 2°) y dos (3° y 4°) se acudió a la “Granja Mágica La Mochuelita”, en la jornada tarde de ciclo III (5°) buscaron la promoción de la “Conciencia ambiental” en el mismo ciclo III (6° y 7°), en el marco de la diversidad que otorgó una educación ambiental desde una perspectiva social y cultural en el cual surgieron caminos de aprendizaje como: “símbolos en el territorio” y “el buen vivir” y en ciclo V (10° y 11°), los senderos investigativos fueron fortalecidos por las líneas de profundización (manejo ambiental, ciencias básicas, dibujo arquitectónico, artes y humanidades).

Se conjugaron de esta manera, los compromisos, pasiones y luchas de los y las docentes y directivos con la búsqueda e intereses de la comunidad por favorecer sus vidas.

Despliegue del proceso de sistematización

El trabajo de sistematización de la experiencia en esta etapa contó con la asesoría del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

En este sentido, la sistematización de la experiencia atiende a un proceso de acompañamiento contextualizado, que se desarrolla desde el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo, para ir construyendo las categorías de análisis y la perspectiva metodológica. Así, se asume la sistematización considerando a Mariño (s.f.) quien plantea que: sistematizar es construir una memoria integral y crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, el cual incorpora elementos analíticos y socio-afectivos buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos.

Es así como este proceso posibilita no solo un ejercicio de reconstrucción de la experiencia; sino, además, a los encuentros de cualificación y los encuentros del colectivo “La Trocha” donde emergieron interpretaciones, análisis, cuestionamientos que sirvieron de insumo reflexivo para abordar la sistematización a partir de 5 fases:

En la primera fase, se organiza un plan de sistematización que permite identificar los intereses del colectivo, los objetivos y la siguiente pregunta a sistematizar: ¿cómo las experiencias pedagógicas han configurado sentidos de vida en los docentes desde la ruralidad en Ciudad Bolívar? En la segunda fase, se reconstruye la historia de la experiencia permitiendo la identificación de las continuidades y rupturas del proceso, así como ir delimitando el tiempo en el que se aborda la sistematización.

En la tercera fase, se construyen las categorías; en este punto el colectivo La Trocha identifica y construye colaborativamente la conceptualización de las mismas, aplicando el instrumento Cuadro de análisis de categorías, del IDEP. Esto permitió que emergieran las categorías: *ruralidad*, *sentidos de vida y experiencia pedagógica*, a su vez, para cada una de estas categorías se suscitaron unas subcategorías producto del ejercicio analítico.

Así fue como emergieron las categorías, las subcategorías y un acercamiento conceptual que se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro1. Categoría y subcategorías.

Categorías	Subcategorías	Acercamiento conceptual
Ruralidad	Territorio. Saber campesino. Formas de vida.	Espacio que se configura más allá de lo geográfico desde las relaciones territoriales marcadas por los saberes y formas de vida campesina.
Experiencia pedagógica	Saberes. Investigación. Problematización/ proyectos de aula.	Horizonte de sentido construido dialógicamente a partir de la problematización e investigación de la práctica educativa en el territorio.
Sentidos de vida	Sentidos del ser. Deseos. Preocupaciones. Frustraciones. Deliberación.	Forma de orientar deliberadamente la vida a partir de la comprensión de los deseos, preocupaciones y frustraciones como maestro (ser humano).

Fuente: elaboración del Colectivo La Trocha 2019.

De acuerdo con los procesos de retroalimentación, la cuarta fase permite elaborar el instrumento analítico, para el ejercicio de análisis cualitativo. En una quinta fase, se elaboró el documento que permitió hacer visibles los hallazgos y las inquietudes que surgieron a partir de este proceso sistematizador, convocando nuevamente al trabajo colaborativo del colectivo La Trocha.

Punto de llegada

Ruralidad

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del Colegio Rural José Celestino Mutis, tienen como eje central los proyectos de aula, que han permitido relacionar los conocimientos teóricos con los saberes construidos en el territorio. Así como se puede leer que “La reflexión sobre el territorio es esencial para vincular las prácticas educativas con el contexto y la vida de las comunidades, en especial, los problemas del territorio se configuran como dispositivos que potencian los procesos y los proyectos liderados en la institución.” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis). Esa reflexión se materializa en el trabajo desde los proyectos de aula que vinculan el quehacer docente con el territorio,

dándole sentido al conocimiento y a los saberes colectivos construidos en los procesos de investigación en el aula.

Para los docentes de la institución, el estar en la zona rural de Ciudad Bolívar ha permitido transformar sus prácticas pedagógicas buscando contextualizar los conocimientos, partiendo del territorio como herramienta de enseñanza-aprendizaje desde los diferentes campos de conocimiento.

Dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los y las docentes de la comunidad educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis, se nota una tendencia frente a la perspectiva o lo que se comprende como ruralidad; esta concepción determina en cierta medida el comportamiento profesional de los mismos frente al territorio.

Al indagar acerca de la visión y noción que los docentes tienen de ruralidad, se puede afirmar que esta no se entiende solo como un área física ubicada en una zona delimitada, sino que 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: “atrasado o requiere ser desarrollado” (Docente Diana Delgado). Sin embargo la perspectiva de la ruralidad se comprende como una oportunidad para rescatar una visión del mundo, de la naturaleza, del hombre que hace énfasis en el respeto, cuidado, conservación de los recursos naturales y las comunidades desde la perspectiva de interacciones sustentables que favorecen la vida del hombre en función de su entorno; la ruralidad entonces “implica la territorialización campesina en favor de la protección de los bienes naturales colectivos y la dignidad de las comunidades” (Docente Diana Delgado).

Esta concepción es acompañada de prácticas pedagógicas que entran en disputa con las que reivindican el valor de las formas de vida campesina. Concomitantemente se desprenden o se integran otras dimensiones que están inmersas en este ámbito de ruralidad, como es el territorio, el saber campesino y las formas de vida que allí co-existen.

De esta manera, se observa que el territorio está directamente relacionado con el tema de la ruralidad, como eje de los elementos que conforman un ecosistema social con características particulares que estructuran una colectividad única y especial. Pues esas comprensiones colectivas, resultado de la vivencia en la ruralidad, configuran nuevas visiones de sí mismos. Es decir, las interacciones entre las diversas formas de vida que construyen territorio dan significado a la ruralidad, de acuerdo con las vivencias de quienes hacen parte de la experiencia cotidiana. Y es desde esta perspectiva que se reconocen los saberes campesinos como parte importante dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje enmarcado dentro de los proyectos de aula de la institución.

Territorio

Los docentes han logrado construir el concepto de territorio sobre la base de las experiencias pedagógicas que se han asumido en la escuela, partiendo por concebirlo como “esa construcción colectiva determinada por el tiempo y el espacio”. Lo que ha permitido entender que “... el territorio tiene memoria, tiene historia, genera unas condiciones particulares, por lo cual hay que dialogar con él... Así, 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, 2005).

Desde esta perspectiva, el territorio se configura como un campo de conocimiento del contexto colectivo o individual, permitiendo con ello la articulación entre el conocimiento, la vida y las necesidades de la comunidad. Es por ello, por lo que más que la descripción o exploración del contexto en las prácticas pedagógicas de los docentes, es necesario el reconocimiento y apropiación del territorio entendido como ese espacio en donde se pueden escudriñar realidades, encontrar conocimientos, construir nuevas representaciones, cosmovisiones, relaciones, tejido humano, y una fuente de riqueza educativa y formativa que se consolida como una columna vertebral en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Saber campesino

Los saberes campesinos se comprenden como conocimientos localizados en el territorio que han permitido a pobladores saber, pensar y actuar en relación con lo natural; así, estos conocimientos construidos y

acumulados en las comunidades rurales se convierten en un tejido de actuaciones, interacciones y organizaciones que, al ser reconocidos y validados, pero además desplegados a través de los procesos educativos, pueden potenciar el rescate y práctica de relaciones más sustentables. Estos saberes de los pobladores del campo se evidencian en perspectivas como “el generar proyectos de agricultura en la escuela y las casas de los estudiantes, y el aportar al buen vivir”.

Dichos saberes campesinos son abordados desde los proyectos de aula convirtiéndose en materia de indagación y aprendizaje, que permean los campos del conocimiento y desafía la enseñanza de corte disciplinar puesto que cuenta con un carácter holístico. Así, se constituyen nuevos saberes pedagógicos que nutren la experiencia educativa comunitaria, con miras a ser incluidos dentro del currículo construido como parte de las prácticas llevadas a cabo en el colegio.

Formas de vida

Las formas de vida de los campesinos cobran sentido en la aplicación cotidiana de los saberes que han construido de manera localizada en los territorios que habitan, lo que permite que los modos de como son, piensan y actúan, se den en relación directa con la naturaleza y con la comunidad que allí se encuentra. Lo anterior permite identificar en las maneras de los campesinos, la importancia de pensar en el otro, pero además reconocer el valor de la humildad por encima del valor otorgado por el mercado; esta comprensión del campesino se evidencia en expresiones como “los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores que sin orgullos y prejuicios comparten su saber sin enaltecerse, sino con el único propósito de colaborar y contribuir en el conocimiento y la vida de los demás” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis).

En las prácticas campesinas se hace evidente “el amor por la tierra a pesar, de que las condiciones sociales no los favorecen y las condiciones económicas los excluyen y no valoran, son ejemplo de persistencia, lucha y dignidad, de la cual se hace necesario aprender” (Docente del Colegio Rural José Celestino Mutis).

La situación de las poblaciones campesinas no es favorable para la conservación y desarrollo de su cultura y formas de vida. Es por esto que, al ir adentrándose en la observación y estudios de las mismas, se

fue cambiando la perspectiva del territorio y de la enseñanza académica que se traía desde la universidad y de la experiencia profesional que se había tenido en otros ámbitos educativos.

Experiencia pedagógica

Según Ramírez (s.f.) la experiencia pedagógica está asociada a la relación entre las acciones del quehacer docente y la práctica educativa reflexionada. El autor presenta distintos enfoques con respecto a la experiencia. A partir de la discusión en el colectivo “La Trocha” se identifica con la noción relacionada con la intervención social, en donde toman importancia la orientación, las acciones y la reflexión frente a la realidad para transformarla.

En este sentido, hablar de la experiencia pedagógica es necesario crear, de manera general, el contexto pedagógico en donde se desarrolla dicha experiencia. La historia pedagógica como lo señala la maestra-coordinadora Nelsy Barreto (2019), se remonta a la escuela Mochuelo Bajo, que, como consecuencia de la lectura de las complejidades del territorio, se inicia un proceso de transformación pedagógica que dará como resultado, no solo una sede para mejorar y garantizar la educación de los habitantes de la zona rural y de Ciudad Bolívar, sino además la consolidación de un discurso pedagógico centrado en comunidades de aprendizaje y saber pedagógico.

Es así como la organización institucional para configurar una cultura de comunidad de aprendizaje, desarrolló diferentes estrategias como el encuentro por niveles; encuentros interdisciplinarios (de preescolar a 9°) y por líneas de profundización (decimo y once); las reuniones semanales por campos de pensamiento para orientar pedagógicamente cada una de las disciplinas del conocimiento a los proyectos de aula; jornadas pedagógicas para garantizar los lineamientos institucionales para las dos jornadas; encuentros de los directivos docentes para planificar y orientar administrativa y pedagógicamente la institución.

La comunidad de aprendizaje que se consolida, fundamenta su accionar desde la pedagogía por proyectos, que permite a través de la planeación, ejecución y la evaluación, la configuración de un saber pedagógico como lo señala Tezanos (2007). Este surge de la reflexión sobre la práctica, es decir, generando procesos de sistematización que hacen posible la

comprensión de los discursos explícitos y las prácticas que subyacen a dicha experiencia.

De esta manera, en la escuela rural emergió un discurso acompañado de las prácticas, a partir de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza para la comprensión propuestas por Perkins y Willson (2001), fundamentalmente con la expectativa de poner el pensamiento en acción a través de un proceso escolar. Este acudió a los tópicos generadores, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua (Barreto, *et al.*, 2019, p. 6) para consolidar un discurso institucional encaminado a darle voz a nuevos saberes y, sobre todo, a que los y las estudiantes desarrollaran conocimientos, habilidades y actitudes significativas para sus vidas desde diferentes ámbitos: social, familiar y escolar.

Los proyectos de aula se emprendieron desde un énfasis definido para cada ciclo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y docentes reflejados en el: diagnóstico de los intereses de los estudiantes; los hilos conductores o preguntas generadoras por parte de docentes y estudiantes; el tópico generador, como eje central del proyecto; metas de comprensión que unificaron los aprendizajes que se querían lograr; desempeños de comprensión; valoración continua desde las fortalezas y debilidades que se dan en el procedimiento (Barreto *et al.*, 2019, p. 6).

Saberes

En los procesos educativos se desarrollan tres tipos de saberes que según Martínez (2013), se adquieren dentro las acciones de enseñanza-aprendizaje: *saber*, que apunta a los conocimientos que los individuos adquieren durante el proceso de su formación; *saber hacer* que hace referencia a la capacidad de aplicar dichos aprendizajes y, *saber ser*, la cual está encaminada al desarrollo de las emociones.

Teniendo en cuenta este postulado, en la institución se apunta a la construcción de saberes de forma integral, ya que el trabajo por proyectos permite tener la flexibilidad necesaria para encaminar la construcción de conocimientos hacia la transformación del territorio.

Se resalta la importancia de los espacios de diálogo y reflexión de los docentes en torno a proyecto de aula, los cuales surgen de las

necesidades de la comunidad y del territorio, dando importancia a la interdisciplinariedad y a la construcción de saberes que, no necesariamente, está relacionada con contenidos específicos. Esto se lleva a cabo a partir de una gestión administrativa que facilita los espacios de encuentro entre docentes.

Investigación/problematización/proyecto de aula

Los proyectos de aula como propuesta metodológica en el Colegio Rural José Celestino Mutis, nacen de las necesidades e intereses de la comunidad educativa, estudiantes y docentes. A partir de estos, surge una situación problémica que lleva a desarrollar diferentes cuestionamientos y a su vez acciones que permiten ir dando solución a dichos interrogantes; tal como lo menciona Magnendzo (1991): “Las situaciones problémicas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas, en la familia, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad”. A su vez que “todo proceso problémico es un proceso investigativo” (Álvarez, 1996).

Es decir, las acciones que conllevan a un constante cuestionamiento frente a los procesos que se vayan realizando y evaluando, constituyen una formación para la investigación, tal como lo refiere González (2001):

El proyecto de aula desarrolla en el estudiante la potencialidad de la investigación como proyecto de saber. Parte de la problematización del conocimiento, contextualiza los saberes, construye estado del arte, busca respuestas metódicas para las preguntas, se inmiscuye en lo epistemológico de los conocimientos, propone innovaciones y comunica resultados a las comunidades académicas y/o científicas, pero ante todo desarrolla competencias, valores y procesos de sensibilización para cualificar los conocimientos al servicio de las comunidades.

En este sentido, la experiencia pedagógica ha posibilitado a través de los proyectos de aula la problematización de cada una de las disciplinas del conocimiento y de los saberes del territorio, tratando de dar respuesta a las necesidades e intereses del contexto que en algunos casos se han consolidado en procesos de investigación.

Dichos proyectos se abordan según los maestros y maestras, identificando las problemáticas sociales, ambientales y culturales de los estudiantes que configuran parte de la realidad de ellos, pero no profundizan en aspectos del individuo desde una dimensión integral que involucra otros aspectos como lo emocional, lo afectivo, lo ético y lo político. Es de tener en cuenta, el reconocimiento de que los proyectos se abordan desde los intereses de los y las estudiantes y docentes, y sería necesario especificar cuáles de ellos se han desarrollado en las prácticas.

En este marco, se reconoce la importancia de instrumentos institucionales como la ruta de investigación y la unidad integradora, que permiten planear y organizar procesos a nivel pedagógico y académico. Sin embargo, se desconoce la potencia que tienen estos procesos e instrumentos para dar inicio a un proceso de investigación, pues la mayoría de docentes consideran que no llevan a cabo un proceso de sistematización.

Sentidos de vida

Los seres humanos se han planteado 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 y se han ofrecido diferentes respuestas religiosas, míticas y filosóficas a las mismas. Sin embargo, ¿por qué la especie humana se plantea estos cuestionamientos?, ¿de dónde surge la necesidad de encontrarle un propósito a la vida? De acuerdo con Tugendhat (2001) la pregunta por el sentido de la vida, deviene de aquellos rasgos básicos que nos definen como seres humanos y nos distinguen de los animales.

A partir de lo anterior, es posible comprender por qué las personas configuran el sentido de la vida de acuerdo con sus deseos, expectativas y preocupaciones, y cómo se convierte en un desafío personal aprender a vivir con la incertidumbre y la frustración. Es en este contexto, que planteamos preguntas existenciales como las citadas más arriba, y cada uno, en virtud de sus experiencias personales y de su visión de mundo, responde de diferentes formas a las mismas.

Ahora bien, en el contexto de la labor educativa la pregunta sería ¿cómo puede el maestro contribuir a la construcción de sentidos de vida a través de sus experiencias pedagógicas en la ruralidad?

Ser maestro/maestra

La experiencia pedagógica de los docentes en el Colegio Rural José Celestino Mutis, ha venido configurando sentidos de vida, desde la comprensión del *ser* maestro o maestra, marcada por actitudes y conductas que se orientan hacia la “búsqueda de humanizar”. Dichas actitudes se expresan en las disposiciones manifiestas y sentidas por los docentes en relación al 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. Lo anterior, se hace evidente en enunciados como “mi rol como maestro se ha marcado por una actitud de compromiso y pasión por la labor que desarrollo en la institución. La disciplina en el trabajo adelantado y la empatía con otros docentes también ha resultado fundamental” (F, 2019).

Esta configuración de la vida del *ser* maestros o maestras, en el marco de esta experiencia pedagógica, se refleja en conductas generalizadas como, la vinculación consciente y comprometida en el trabajo en equipo (eje fundamental del proceso escolar en el marco del trabajo por proyectos).

Deseos

De esta manera, la experiencia pedagógica desde la ruralidad de Ciudad Bolívar, ha permitido hacer evidentes los deseos de los maestros y maestras, centrados en priorizar el impacto de la labor docente en la vida de los y las estudiantes, así como de la comunidad en este territorio.

Así, se ponen en evidencia los deseos de los maestros y las maestras, que desde esta experiencia pedagógica nos convocan a una reflexión constante de su práctica, que supera el interés personal y profesional trascendiendo en la vida de otros y otras, de las comunidades y de los territorios; es entonces una perspectiva colectiva para muchos docentes, la necesidad de humanizar su práctica desde una búsqueda e inquietud por contribuir a mejorar las condiciones humanas y la existencia. De este modo, maestros y maestras desean reconocer y encontrarse con los saberes de los y las estudiantes, campesinos y campesinas, de otros

compañeros, de habitantes del territorio, en la perspectiva de otorgar sentido de manera permanente a su labor.

Preocupaciones

La “búsqueda de humanizar” desde esta experiencia pedagógica en el contexto de la ruralidad de Ciudad Bolívar, marcada por un ser maestro o maestra que está apasionado por su tarea y lo hace evidente en su compromiso con el trabajo en equipo y un reconocimiento y actuación frente a la realidad y el territorio, se marca por el deseo de impactar la vida de los estudiantes y la comunidad, vivenciando así, cotidianamente, preocupaciones en el marco de su labor pedagógica. Estas preocupaciones están relacionadas directamente con la intervención de decisiones que centran su interés en lo administrativo, en función de lo particular y en algunos casos personal, superando las necesidades de los estudiantes y de la comunidad; lo anterior se hace evidente en situaciones como: “los tiempos, ya que por actividades institucionales se pierde tiempo. No se dialoga en torno al trabajo realizado en los Proyectos de Aula porque los campos no están ligados, lo cual tiene que ver con decisiones administrativas y personales” (Docente Alberto Murcia, Colegio Rural José Celestino Mutis).

Para los maestros y maestras en esta experiencia, fundamentalmente preocupan “los sentires, la humanidad de los y las estudiantes, las necesidades y las situaciones por las que atraviesan”

Es así que, una preocupación fundamental para los maestros y maestras, es la calidad de los procesos educativos desarrollados; evidentes en el trabajo por proyectos que deben potenciar indudablemente, el rendimiento académico, pero este último comprendido en un contexto marcado por:

(...) la situación social, familiar en que se encuentran la mayoría de los estudiantes con quienes día a día se comparte, siempre es un factor decisivo para esforzarse en ser mejor maestro y en asumir proyectos que de alguna manera aporten a mejorar la vida de los chicos y chicas que están en las aulas de clase (K, 2019).

Entonces, la reflexión pedagógica se centra en la vida y por tanto en los procesos dignos que pueden y deben favorecerla.

Deliberación

Esta mirada, entonces marca las decisiones de los maestros y maestras en pro de la innovación pedagógica, la cual se determina desde la transformación de la realidad pedagógica y por tanto de las prácticas de los docentes, a partir de la puesta en juego de una 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). Con esta perspectiva ética, la cualificación permanente del docente permite comprender que el aprender es una tarea constante y por tanto es necesario adoptar una disposición por interactuar con otros, como: escenarios educativos, estudiantes, docentes, pobladores, comunidad, instituciones, organizaciones en el marco de la gestión institucional e interinstitucional, en pro de un horizonte centrado en la consolidación de sentidos de vida.

Frustraciones

Así, del *ser* maestro, impreso por deseos y preocupaciones que marcan unas decisiones sentidas, orientadas y fundadas en la vida, emergen frustraciones relacionadas con no “lograr la coherencia entre el pensar y hacer, la práctica y la teoría” (G, 2019). Dichas frustraciones se hacen evidentes cuando la práctica pedagógica se ve avocada por una

(...) concepción tradicional de abordar el conocimiento, exigidas por una escuela tradicional más que por las necesidades reales del territorio, que en muchas de las ocasiones van en contravía. Lo que ha hecho que los procesos sean lentos, no permitan avanzar o construir de manera fluida un saber diferente, alternativo en la escuela del territorio rural (G, 2019).

La anterior afirmación emerge de una condición institucional que prioriza el interés particular, presentándose a expensas de las necesidades colectivas, comunitarias y territoriales; es así como se asumen decisiones administrativas aisladas de los criterios pedagógicos marcados por la vida, que terminan invisibilizando de manera violenta las prácticas de los maestros, como se evidencia en los siguientes fragmentos: “Hay frustración cuando no se puede hacer la labor de una manera autónoma

y creativa, porque está en oposición con las normas y disposiciones que se dictan desde la administración, por lo que se llega a una desmotivación” (K, 2019) y a ello se suma:

Las consecuencias del descuido de la educación como política pública en las escuelas, que lleva a quienes las dirigen actúen sin criterio pedagógico. Esto es una frustración ya que entiendo esto como una acción que desencadena violencia de todo tipo contra la comunidad educativa y los territorios (I, 2019).

Entonces las frustraciones de los maestros y maestras que desde esta experiencia se encuentran configurando sus sentidos de vida desde la “búsqueda de humanizar” han tenido que “ver cómo sin liderazgo y conciencia política los procesos del CRJCM pierden su intencionalidad pedagógica” (I, 2019).

Sin embargo, maestros y maestras continúan en resistencia pedagógica, haciendo hincapié en la vida desde el “Escuchar, aprender, dar ideas, fluir con las iniciativas de los docentes y estudiantes” (L, 2019), planteando discusiones en el orden socio-cultural y ambiental, que otorgan un sentido político a su labor, pero además, que los compromete con un ejercicio ético propendiendo por la coherencia entre sus pensamientos, sentires y acciones centrados en la vida, que supera la existencia, otorgando invaluable importancia a la humanidad, justicia y dignidad.

Conclusiones

La contextualización de los conocimientos desde el territorio rural ha logrado aprendizajes significativos en los integrantes de la comunidad educativa y ha permitido un diálogo con el territorio, desde la memoria, los conflictos y las potencialidades, aportando con ello a la construcción de sentidos de vida de los estudiantes, la comunidad y los docentes en sus prácticas pedagógicas y la forma como se asume desde su dimensión profesional y personal

Cuando el ser maestro y maestra, centra su labor en la vida, se conjugan en el escenario pedagógico deseos asociados a los estudiantes y la comunidad, lo que genera un interés sentido de los docentes por la comprensión de la realidad y del territorio, orientando una reflexión frente a lo educativo que trasciende actuaciones pedagógicas transformadoras en la “búsqueda de humanizar”.

Referencias

Barreto, N., Piñeros, C., y 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*.

Cavellé, M. (s.f.). *El sentido filosófico de la vida humana*. Recuperado de <http://www.monicacavalle.com/wp-content/subidas/2013/01/El-sentido-de-la-vida-humana.pdf>

Martínez, N. (2013). *Los tres saberes: saber, saber hacer, saber ser*. Recuperado de <http://nelsonjuliaomartinez.overblog.com/los-tres-saberes---saber,-saber-hacer,-saber-ser>

Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar. Saber pedagógico la relación fundante*. Revista Educación y ciudad, 12, 7-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24669>

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