

Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula

BLANCA PATRICIA ROJAS BARACALDO¹
MIRYAM JANETH CHACÓN RUIZ²
CHRISTIAN GIOVANNY GÓMEZ GÓMEZ³
YESMI PINZÓN CASTAÑEDA⁴
MARÍA ALEXANDRA POVEDA POVEDA⁵
EGNAN YESID ÁLVAREZ CRUZ⁶

-
- 1 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante de maestría en Geografía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, convenio con IGAC. Docente del Campo de Pensamiento Histórico de los ciclos 3 y 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: blancapatri@yahoo.com
 - 2 Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad INCA de Colombia. Magíster en Educación con Énfasis en Didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia y especialista en Comunicación Electrónica de la Universidad Autónoma de Colombia. Docente del Campo de Comunicación, Arte y Expresión (inglés) en el ciclo 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: miryamch@gmail.com
 - 3 Licenciado en Física de la Universidad Distrital. Maestrante en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Pensamiento Lógico (Matemáticas y Física) en el ciclo 5 - jornada de la mañana. Correo electrónico: cgiovannyg@gmail.com
 - 4 Licenciada en Primaria de la Universidad Distrital Francisco José Caldas. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: yesmypinzonc@hotmail.com
 - 5 Licenciada en Administración Educativa. Magíster en Pedagogía y especialista en Administración de la Informática Educativa. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: henseb@hotmail.com
 - 6 Bachiller Pedagógico. Licenciado en Danza y Teatro. Especialización en Docencia del Juego Coreográfico. Magíster en Educación. Docente de Comunicación, Arte y Expresión (Artes Escénicas), de los ciclos 3 y 4 - jornada de la mañana. Correo electrónico: ycruz74@hotmail.com

CONSTANZA PIÑEROS HERRERA⁷
DIANA MARCELA DELGADO MICÁN⁸
YULIETH NAYIVE ROMERO RINCÓN⁹
NELSY BARRETO SALAMANCA¹⁰

Resumen

Un colegio rural que aprende es una experiencia pedagógica que desde el territorio rural de Ciudad Bolívar, se piensa la enseñanza-aprendizaje partiendo del desarrollo de proyectos de aula, como procesos que permiten fortalecer la apropiación e identidad de la comunidad educativa desde el análisis, interpretación y transformación del territorio.

El contexto en el que se encuentra el Colegio Rural José Celestino Mutis ha permitido abordar los diferentes saberes que se conjugan en la escuela, vinculados estrechamente con las vivencias y prácticas en el territorio. El Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial han sido las herramientas de enseñanza-aprendizaje que desbordan el espíritu investigativo de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

La sistematización de la experiencia “Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula”, es la reconstrucción de una propuesta pedagógica con antecedentes desde la Escuela Rural Mochuelo Bajo, y que se desarrolla desde el 2009 y hasta el 2017 en el Colegio Rural José Celestino Mutis, en este proceso se ha contado con docentes

-
- 7 Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del ciclo 2 (primaria) - jornada de la mañana. Correo electrónico: constanzacph99@gmail.com
 - 8 Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Comunicación, Arte y Expresión de los ciclos 4 y 5 - jornada de la mañana. Correo electrónico: unimican@hotmail.com
 - 9 Licenciada en Biología. Magíster en Pedagogía. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Docente de los ciclos 1 y 2 (primaria) - jornada de la tarde. Correo electrónico: Normalista superior.
 - 10 Bachiller Pedagógico de la Escuela Normal Superior 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. Coordinadora Académica en los ciclos 3, 4 y 5. Coordinadora de Media Integral en el ciclo 5. Correo electrónico: nelsy.barreto3@gmail.com

y directivos, inquietos y comprometidos que han cuestionado su papel en el ámbito educativo, en el marco de un sector agobiado por la marginalidad y rodeado por una problemática ambiental, en medio de la ruralidad de Ciudad Bolívar. Desde allí se ha permitido institucionalmente reflexionar alrededor de la búsqueda de prácticas pedagógicas sentidas y vividas por niños, jóvenes y adultos que permitan innovar y transformar.

La propuesta pedagógica se fundamenta en la enseñanza para la comprensión y la pedagogía por proyectos como ejes clave en el Proyecto Educativo Institucional Rural del colegio. Las categorías centrales que se han desarrollado en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y que direccionan la investigación en el aula corresponden al “Territorio, Interdisciplinariedad, Prácticas pedagógicas y Participación”, estas categorías permiten comprender el desarrollo de los diferentes proyectos de aula que se han dado en la institución.

Lo anterior ha sido producto de la construcción colectiva que refleja una “Comunidad de aprendizaje” proceso que transversaliza el análisis, comprensión y transformación del territorio desde un pensamiento crítico, que contribuye a la consolidación de sentidos y proyectos de vida tanto de los y las estudiantes, como de docentes, directivos y comunidad educativa, así la institución se pensó y vivenció una experiencia en el marco de un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma para una vida digna.

Palabras clave: proyecto de aula, territorio, interdisciplinariedad, prácticas pedagógicas, participación, comunidad de aprendizaje, pensamiento crítico, sentidos y proyectos de vida.

Antecedentes

El hoy Colegio Rural José Celestino Mutis, y antes de 2009, la Escuela Rural Mochuelo Bajo, ha contado con un equipo docente y directivo, inquieto y comprometido, capaz de cuestionar su papel en el ámbito educativo, en el marco de un sector agobiado por la marginalidad y rodeado por una problemática ambiental generada por la presencia del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial; en medio de la ruralidad de Ciudad Bolívar. Desde allí, se ha permitido institucionalmente reflexionar alrededor de la búsqueda de prácticas pedagógicas sentidas y vividas por niños, jóvenes y adultos que permitan innovar y transformar.

Escuela Rural Mochuelo Bajo que reflexiona y actúa (2001-2008)

La Escuela Mochuelo Bajo abrió sus puertas a los niños de la región en 1952 con solo una maestra, y poco a poco pasó de ser una escuela rural que se transformó de manera natural, a ser en el año 2001, una escuela que albergaba aproximadamente 350 estudiantes habitantes del sector rural y urbano marginal de Mochuelo Bajo y que contaba con un equipo de trabajo de 12 docentes y una rectora.

Estos 350 niños y niñas asistían a estudiar organizados en un aula de preescolar y dos aulas por cada nivel de grado 1° a grado 5°. Los estudiantes esperaban de la escuela una oportunidad para vivenciar situaciones diferentes al mal olor generado por las basuras y la incomodidad producida por los vectores que afectaban sus hogares, producto de la presencia del Relleno Doña Juana que desde 1988 se instaló en la región, además de la presencia del Parque Minero Industrial que aseguraba la vecindad de más de cuarenta fábricas productoras de ladrillo y extractoras de arena, así el sector industrial iba desplazando al sector campesino.

Como producto del análisis del contexto y la identificación de las necesidades e intereses de los niños, niñas y familias, la escuela en cabeza de su equipo docente y la rectora identificaron como prioridad la construcción de estrategias que permitieran a la comunidad leer esta realidad, aprendiendo y transformando, comprendiendo y creando. De esta manera, empezó a configurarse un camino de reflexión y cambio en la actuación de la escuela, desde la conformación de un modelo pedagógico orientado hacia la formación de personas que pudieran entender su realidad y reconstruirla desde la imaginación y creatividad. Para lo que la escuela reformula su PEI, asumiendo la denominación en búsqueda de un pensamiento creativo e imaginativo a través de la educación ambiental desde lo natural, social y cultural.

Este proyecto institucional se convierte así en un reto que convoca a los docentes y a las directivas docentes a reevaluar las prácticas educativas en el marco de este territorio, que se caracterizaba por la contaminación producida por los malos olores, la presencia de roedores y moscas, además de las frecuentes enfermedades de los niños en los ojos, en la piel, en las vías respiratorias y digestivas. De igual manera, el asentamiento poblacional de aproximadamente 3.500 familias en Mochuelo Bajo, hacían de este territorio un

espacio complejo en el que se evidenciaban dificultades en la resolución de conflictos y frecuentes niveles de agresividad en la población. Lo que contrastaba con la presencia de campesinos en el territorio, que luchaban día a día por rescatar el valor de su labor y el papel cumplido al cultivar la tierra.

En la indagación acerca de qué estrategias educativas podrían ser aplicadas en este contexto con el fin de cambiar la realidad pedagógica de la escuela y buscar respuestas a los interrogantes que generaba este territorio, se acudió a las orientaciones y aprendizajes construidos por algunos docentes en el marco del VIII Congreso Internacional de Educación con énfasis en la “Enseñanza para la comprensión”, con la participación David Perkins¹¹ y Daniel Willson¹² en 2001, encontrando desde allí que una forma de comprender podría ser desde el desarrollo de proyectos que interpreten y analicen la realidad. Así la escuela empieza a cambiar, y a través de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y se identifica un marco teórico de referencia, permitiendo inventar estrategias que modifiquen las prácticas pedagógicas y mejorando los aprendizajes de estudiantes, docentes y directivos.

Con este propósito, las prácticas pedagógicas atienden al interrogante y la afirmación planteados por Perkins: “¿Cómo podemos hacer para que los estudiantes y docentes pongan su pensamiento en acción?”, y “Enseñar es aprender”. Estas manifestaciones convocaron a estudiantes y docentes a cambiar, y a disponerse para aprender, poniendo en movimiento el pensamiento desde la integración del conocimiento. Pero además de esto, desde la escuela se contempló la necesidad de responder a la realidad del territorio, y de esta manera el conocimiento buscó ser contextualizado y adaptado a las condiciones ambientales.

Así, en 2002 desde la EpC se propuso “poner el pensamiento en acción”. De esta manera, la escuela propendió por poner, a su vez, el pensamiento en contextualización para lograr la comprensión. Entonces se aplicó “la capacidad

11 David Perkins fue parte del equipo fundador del Proyecto Zero en la Escuela de Educación de Harvard. Este grupo de investigación se centró al inicio en la psicología y la filosofía de la educación en artes, y posteriormente amplió su análisis al desarrollo cognitivo en el ámbito humanístico y científico, además fue Co-director del Proyecto Zero durante veinticinco años y ahora es Senior Co-director y miembro del comité directivo.

12 Daniel Wilson es director del Proyecto Zero de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard.

de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (Blythe, 1999, p. 39). Ahora con esa mirada, era necesario responder a la pregunta ¿para qué enseñar?, encontrando así que, en las nuevas prácticas pedagógicas, la escuela asumía que enseñaba para comprender, y entonces el reto de docentes y estudiantes era plantear los denominados “Tópicos generadores”, que permitirían enrutar lo que se esperaba que los estudiantes y docentes comprendieran en este territorio.

De esta manera surgieron diversos ejemplos de “Tópicos generadores” y por tanto de proyectos como “¿Por qué se enferman los niños en Mochuelo?”; “Para alimentar al mundo Dios creó muchas semillas, con agua y tierra es rotundo, no aguantarán más familias”; “Si de mi entorno quiero saber, consultando en la huerta puedo aprender”; “Construyo mi conocimiento, para transformar mi entorno”. Expresiones anteriores que fueron entendidas como “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etcétera, que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente para apoyar el desarrollo de comprensiones por parte del alumno” (Blythe, 1999, p. 53). Y así, los tópicos anteriores se convirtieron en proyectos de aula, a través de los cuales estudiantes y docentes se dispusieron a aprender.

Pero ahora, con “Proyectos de aula” formulados desde tópicos generadores, la inquietud que quedaba era, ¿qué enseñar? Se compartieron así conceptos surgidos a partir del planteamiento de Metas de Comprensión e Hilos Conductores, que pretendían esculpir el conocimiento para escoger lo que atraía a estudiantes y docentes alrededor de ese denominado “Tópico generador”, el cual era propuesto desde la lectura del territorio, pero que además integraba conceptos desde las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, religión, ética y valores.

De esta manera, más allá de los contenidos curriculares, se diseñaron metas de comprensión, entendidas como “conceptos, procesos y habilidades que se deseaba que comprendieran los alumnos y que contribuyeran a establecer un centro cuando se determinaba a donde habrían de encaminarse” (Blythe, 1999, p. 66), como uno de muchos ejemplos desarrollados en el marco de las nuevas prácticas pedagógicas para generar aprendizajes en estudiantes y docentes. Se habló de ¿por qué se enferman los niños de Mochuelo?, y

a partir de esto aparecieron las metas de comprensión como formas de evidenciar los alcances esperados para el aprendizaje. Un ejemplo de ello fue “los estudiantes explicarán las causas que incrementan las enfermedades de los niños y niñas de Mochuelo”. Y desde allí se plantearon hilos conductores por asignaturas de la siguiente manera: español ¿cómo formular preguntas de manera clara y coherente a la comunidad para indagar a cerca de las enfermedades?; matemáticas, ¿cuáles son las enfermedades más frecuentes que se presentan en los niños?; ciencias naturales, ¿cuáles son las partes del cuerpo de los niños más afectadas por las enfermedades?; ciencias sociales, ¿cómo está organizado el territorio de Mochuelo?; ética y valores, ¿de qué manera se puede hablar o denunciar las frecuentes enfermedades de los niños?

Producto de estas nuevas prácticas pedagógicas, los estudiantes, docentes y directivos sintieron la necesidad de compartir los saberes construidos y “esto condujo a que en 2002 se realizara la I Semana Cultural Institucional, cuyo propósito fundamental fue socializar con la comunidad los aprendizajes desarrollados a partir del análisis del territorio, lo que contribuyó a estrechar lazos entre el colegio y la comunidad” (Álvarez, Barreto y Rojas, 2015, p. 291). Esta Semana Cultural se convirtió en una práctica que no solo convocó a la comunidad educativa, sino también a otros habitantes de la región.

En 2003, ya era una escuela que había reflexionado alrededor de sus prácticas, cambiando su manera de actuar y permitiendo que docentes y estudiantes aprendieran. Todo ello a partir de la transformación de acciones individuales en acciones colectivas haciendo uso de un lenguaje que convocaba a estudiantes, docentes y directivos en torno al análisis de la realidad, el territorio y la comunidad. De esta manera, la escuela vivía un contexto de diálogo, reflexión, actuación y transformación que “permite(ía) estimular y provocar, entre los sujetos de formación, las capacidades de curiosidad, asombro, observación, imaginación, pensar lógica y racionalmente, así como realizar actos discursivos de forma coherente, cohesionada y adecuada” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 21).

Así, un equipo de docentes y directivos, no solo crecía en cantidad, ya se contaba con más de 500 estudiantes y por tanto casi 20 maestros, sino que se conformaba un equipo de maestros comprometidos y atrevidos que se planteaban nuevos retos de aprendizaje, pero no solo para los estudiantes sino para ellos mismos. La escuela y sus nuevas prácticas podían entenderse como una comunidad de aprendizaje ya que allí “el conocimiento se plantea como

una continua búsqueda cooperativa de la verdad en la que sujetos: maestros y estudiantes, ponen en juego sus saberes y experiencias. Búsqueda que es posible cuando se crean condiciones dialógicas que generan conflictos cognitivos” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 21).

Con esta mirada en 2004, como parte de las prácticas pedagógicas, los proyectos de aula se habían instalado como dinámicas institucionales. Para fortalecer estos procesos aparecen los “equipos de proyectos de aula afines” donde estudiantes y docentes de diferentes cursos y niveles comparten aprendizajes. Un ejemplo de ello fue el equipo afín “Recicla una opción de vida”, donde se articularon proyectos denominados “Con mi granito de arena transformo a mi Mochuelo; ¿por qué la naturaleza ha cambiado?”; y, en “Mochuelo debemos reciclar”, para que no haya contaminación, para que no se enfermen las personas de mi región. Lo anterior con el ánimo de compartir saberes contextualizados en el territorio. De esta manera, los proyectos de aula ya no solo involucraban a un docente y sus estudiantes, sino a dos o tres maestros con diversos cursos, unidos en torno a un interés. Aquí no importaba el nivel al que pertenecieran docentes y estudiantes, la clave era el interés y el análisis del territorio.

En esta búsqueda de mejora de las prácticas, la escuela acudía al lenguaje como “acción mediada y dialógica” que “reconoce el proceso de aprendizaje a partir de las relaciones y tensiones conflictivas que establecen los sujetos, intercambiando experiencias cognoscitivas mediadas socialmente por las acciones discursivas” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 44). Se formalizó así la pregunta ¿cómo enseñar?, para lo cual se acudió a los denominados “Desempeños de comprensión”, situaciones que Perkins enunciaba como “estrategias para crear el conocimiento con buena poesía de acción” y que son entendidas como “actividades que exigen de los alumnos usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico” (Blythe, 1999, p. 95).

A lo anterior, nuevamente se sumó la comprensión del territorio. Por consiguiente, emergieron acciones como el diseño y aplicación de encuestas a la comunidad adulta de Mochuelo; la toma y análisis de fotos de los niños enfermos; las mesas redondas para discutir sobre los tópicos generadores; la socialización de los aprendizajes; las interpretaciones artísticas de la realidad, la socialización de los análisis hechos con otros compañeros y docentes de otros cursos y con los padres de familia; las conversaciones con diferentes

medios de comunicación, entre otras. Es importante destacar que esta nueva escuela estaba construyendo distintas y diversas formas para comprender, generando “un periodo de resistencia y denuncia frente al Relleno Doña Juana y la problemática minera” (Álvarez, Barreto, Rojas y Rojas, 2015, p. 291).

En esta misma vía, se formalizó el interrogante: ¿cuándo enseñar?, refiriéndose a los tiempos dedicados a desarrollar estas actividades o desempeños de comprensión. Así, una escuela reflexiva, que cambió su actuación y se transformó en comunidad educativa de aprendizaje, se dedicaba ahora a ejercer acciones que ponían el “pensamiento en movimiento”. De este modo, esta “comunidad de aprendizaje” generó estrategias más allá de los tiempos formales de la escuela, acudiendo a otras jornadas de encuentro por necesidad de los proyectos.

En este camino, en 2006 ya las prácticas pedagógicas se encontraban marcadas por los proyectos de aula afines, además sus procesos y resultados eran compartidos con la comunidad rural en la Semana Cultural. En tal sentido, la reflexión continuaba porque “en este contexto los conocimientos aprendidos orientan la reflexión y la acción para la resolución de problemas en los distintos saberes y contextos de actuación” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 47). De esta manera, se enfatizó en la pregunta de ¿Cómo evaluar?, esta inquietud que invitó a los docentes que aprenden, piensan y reflexionan, no solo para la evaluación de los estudiantes, sino para la evaluación misma de los procesos educativos,

en el 2006, y luego de haber construido una experiencia institucional de investigación e innovación educativa y en acompañamiento con el proyecto “Líderes del siglo XXI”, se plantea, la incorporación de la verificación (evaluación) como un elemento fundamental en el ciclo PHVA y entonces, se implementa la evaluación de los proyectos de aula y transversales diseñando un instrumento institucional que es aplicado fomentando la búsqueda de estrategias de mejoramiento (Barreto, 2008, p. 55).

Se entiende desde aquí que en las prácticas pedagógicas es necesario formalizar el planear, hacer, verificar y actuar como formas para potenciar los aprendizajes de estudiantes y docentes.

Para 2007, con una población estudiantil de más de 700 niños y jóvenes de los grados de preescolar a 9° y un equipo docente y directivo conformado por aproximadamente 25 maestros, se profundiza en la importancia de la evaluación de los estudiantes, docentes y escuela. Desde allí se incorpora como nueva práctica pedagógica la “Evaluación para el aprendizaje”, enfoque evaluativo entendido como una herramienta para identificar debilidades y

fortalezas en los procesos de aprendizaje de estudiantes y docentes; centrado en la identificación de dificultades y en el diseño de estrategias de mejora para favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para conocer la realidad y poder actuar sobre en su transformación.

Este mismo año, docentes y estudiantes con la tarea de construir aprendizajes, se encuentran con un equipo de trabajo de la Universidad de los Andes en el proceso de “Acompañamiento a colegios públicos para la excelencia”, quienes plantean después de su encuentro con grupos focales con relación al PEI construido en la escuela, que

El enfoque curricular responde a las necesidades de la comunidad vinculándola, involucrándola y haciéndola participe de los proyectos. La evidencia está en la actitud participativa de los padres y estudiantes en las actividades del colegio, en la forma como los docentes se apropian de las mismas con motivación, y en la vinculación de proyectos externos a la dinámica institucional (SED y Universidad de los Andes, 2007, p. 37).

En 2008, esta escuela transformada se convierte en una plataforma institucional que entra en debate con SED-UniAndes, logrando la incorporación en sus prácticas pedagógicas de los denominados “Campos de pensamiento”, entendidos por la SED (2007) desde:

A cambio de un nuevo currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se propone la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que da prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización (p. 13).

Así los campos de pensamiento articulados con las prácticas pedagógicas gestadas en los proyectos se conjugan en una escuela soñadora, que considera el conocimiento como “acción reflexiva y comunicativa” y por tanto esta comunidad educativa “aprende la lógica del saber; desde ella se aprende a resolver problemas en contextos y se aprende a aprender a pensar. En este acto de pensar se reconoce el sentido crítico, cognoscitivo, reflexivo, creativo” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 48).

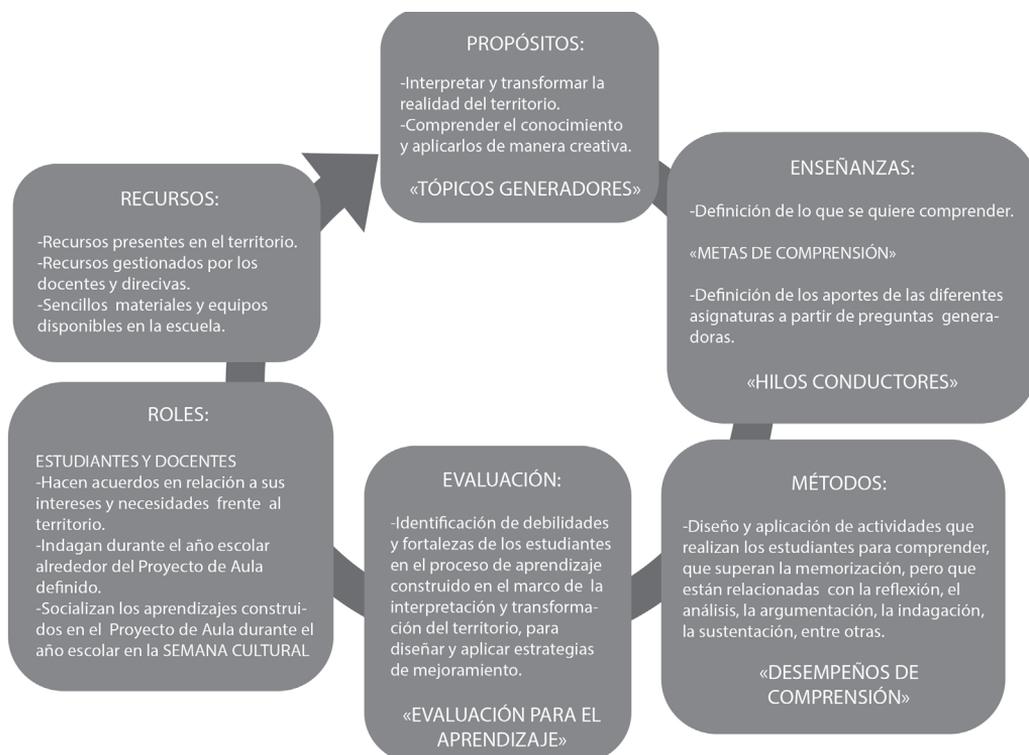
La concepción interdisciplinaria de campos de pensamiento genera una mirada compleja en la construcción del conocimiento, el cual se convierte en:

El reto de la complejidad, como puede verse, es esencial a la vida humana y, por tanto, a la educación como herramienta social para darle calificación y pleno sentido a la vida humana. En el horizonte de la complejidad no hay respuestas fáciles, no hay fórmulas definitivas, no hay certezas permanentes, no hay un orden indestructible. Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad (SED, 2007, p. 13).

Desde la perspectiva de la complejidad, los docentes y estudiantes en el año 2008 encuentran otra forma de aprender; compartiendo con quienes cultivan la tierra, campesinos con identidad que pueden enseñar de su propia cotidianidad y, de esta manera, la Semana Cultural que se desarrollaba desde 2003, se convirtió en un espacio comunitario de fiesta y alegría que se materializó en el Festival de danzas, de oralidad y de música campesina, liderado desde el colegio, pero protagonizado por campesinos de la región. Aparece así la Semana Cultural Institucional y Comunitaria.

Y después de esta historia, en el aula el aprendizaje se construye así:

Ilustración 1. Aprendizaje en el aula 2001-2008.



Fuente: archivo proyecto.

El Colegio Rural José Celestino Mutis nace desde la transformación de la escuela (2009-2010)

En 2009, la Escuela Rural Mochuelo Bajo se transforma en el Megacolegio Rural José Celestino Mutis, producto de la gestión directiva, docente y lucha social de la comunidad escuchada desde la administración de la ciudad. Lo anterior implicó una nueva etapa para la “Comunidad de aprendizaje”, el propósito fue fortalecer las prácticas pedagógicas, pero en el marco de un Megacolegio de seis hectáreas, que competía por sus condiciones de infraestructura y dotación con los mejores colegios de la ciudad, ubicado en la zona rural de Ciudad Bolívar. La intención se mantenía hacia el desarrollo de aprendizajes de estudiantes y docentes desde proyectos de aula que gestaran aprendizajes individuales y colectivos.

Para 2010, este nuevo colegio recibió más de 1.500 estudiantes, duplicando su comunidad estudiantil y, por tanto, el equipo docente llegó a superar los sesenta maestros distribuidos en dos jornadas y los cinco ciclos escolares. Además, por la llegada de nuevos docentes de planta, el 85% del equipo docente cambió. A lo anterior, se sumó que el colegio con la obligación de cumplir con la cobertura, matriculó a estudiantes provenientes de la zona urbana de Ciudad Bolívar que habían sido trasladados o desplazados de otras instituciones. De esta manera, docentes y estudiantes viven el reto de la acomodación y de la comprensión de distintos procesos convivenciales y académicos desde la construcción de aprendizaje a partir de sus propias experiencias e intereses y conocimientos.

Aproximación teórica

Territorio

En esta comprensión de la “Comunidad de aprendizaje” consolidada desde los diálogos, reflexiones críticas y análisis del contexto desarrollados en el lugar de los proyectos de aula, surge la necesidad de conceptualizar el territorio como una categoría central, para entender las realidades que se construyen e indagan desde las aulas del Colegio Rural José Celestino Mutis, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje parten del contexto, de las vivencias y los intereses de los actores que se integran y construyen saberes en la escuela, permitiendo con ello abordar el territorio desde una visión crítica, opuesta a la visión extractivista y utilitarista.

Esta visión, entiende el territorio como un contenedor de recursos naturales y población, que está para generar acumulación y así justificar su explotación. A este respecto, Harvey denominó “acumulación por desposesión” al uso de métodos que garantizan la explotación, la mercantilización de recursos y la apertura de mercados, con el fin de absorber la acumulación de un determinado sistema territorial. Lo anterior, genera desarraigo de los territorios, una expropiación ecológica y de la vida. Las huellas son evidentes en la deforestación, la pérdida de la capa vegetal del suelo, la pérdida de la biodiversidad y en las condiciones indignas de salud y calidad de vida de los pobladores.

Pero el colegio entiende el territorio rural de Ciudad Bolívar, como constituyente de análisis y transformación para los proyectos de aula, y encuentra este territorio conformado por el Parque Minero Industrial y el botadero Doña Juana. Escenarios que en la zona alrededor de la institución, son la expresión de acumulación por desposesión, pues el uso del suelo que se le da hoy está centrado en la explotación para generar utilidades, ocasionando deterioro, afectación ambiental y la transformación del paisaje. Aquí el territorio se aborda desde su dimensión económica como:

(...) un ámbito o un escenario específico de producción, intercambio, distribución y consumo en el contexto de una formación social concreta que, no obstante su particularidad o especificidad, su configuración económica (vocación, potencialidades, base productiva, marginalidad o inclusión, etcétera) responde y se apoya en un sistema de producción —en este caso el capitalista— que lo determina en última instancia, en tanto objeto de transformación y apropiación (Sosa, 2012).

Abordar solo el enfoque económico del territorio desconoce la multidiversidad y la riqueza de esta categoría en la vida de hombres y mujeres que lo han construido, vivido y pensado desde lo natural, sus relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Entonces los procesos de aprendizaje desarrollados en los proyectos de aula, abordan el territorio, como escenario de aprendizaje, visibilizando las problemáticas ambientales causadas por la extracción y el uso que se ha dado al ambiente natural de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar desde las dos instituciones mencionadas.

Frente a lo anterior, en los proyectos de aula se ha requerido asumir la comprensión del territorio con una visión crítica, encontrando que Borde y Torres manifiestan la necesidad de que este sea entendido como un escenario fundamental donde transcurre la vida, donde se expresa la condición de existencia material de las sociedades, establecida por los procesos productivos que se

dan y en consecuencia, es una producción social, de sentido que configura el bienestar de las poblaciones que lo habita. Así, el *territorio* en estos proyectos se comprende como el resultado de un proceso de *territorialidad* que implica dominio y apropiación de los espacios por parte de los grupos humanos (Sosa, 2012); para ello es necesario retomar la concepción de territorio no solo como ese espacio geográfico y/o natural, sino como producto social e histórico.

A partir de lo anterior la noción de territorio, comprendida en el Colegio Rural José Celestino Mutis, está vinculada a ese compartir de conocimientos, costumbres, sentimientos e identidades que permiten a los sujetos que viven en él, evidenciar las razones y las ventajas de su vecindad física, para construir su identidad colectiva. Más allá de las diferentes definiciones, el territorio es la gente y sus relaciones en una vinculación vital con las culturas; es un símbolo que expresa la identidad, sabiduría, historia, cambio y movilidad de los pueblos para garantizar su continuidad y supervivencia.

Otro elemento clave que define territorio está relacionado con las relaciones de poder que se manifiestan en él, lo afirma Foucault (1978) cuando manifiesta "... territorio, es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder". Estas relaciones de poder desde diferentes dimensiones marcan en los sujetos la percepción, el empoderamiento y la forma como se asume el territorio, a eso es lo que se refiere la territorialidad.

Desde la dimensión geopolítica, la territorialidad está circunscrita a las delimitaciones espaciales que efectúen, en su actividad organizativa, los diferentes poderes establecidos (civil, militar, religioso). Los límites territoriales definen las zonas de actividad y de influencia de las diferentes instituciones que conforman el sistema político de las instancias de poder. Ahora, la territorialidad desde su dimensión social asume un doble significado; delimitación individual, realizada por cada miembro que integra un conglomerado social y una delimitación grupal establecida por diferentes agrupaciones que conforman una determinada sociedad. Las prácticas materiales y simbólicas que los pueblos despliegan sobre el espacio físico, delimitando su territorio, son la expresión de la capacidad de dominio sobre él, en pocas palabras, definen la territorialidad (Delgado, 1998).

Entonces, desde los proyectos de aula en el Colegio Rural José Celestino Mutis, el territorio como señala Montañez (2001), es un concepto relacional

que implica un proceso histórico a través del cual se construyen un conjunto de vínculos de dominio, poder, pertenencia o apropiación entre una porción o totalidad de tierra y un determinado sujeto individual o colectivo.

Interdisciplinariedad

En el recorrido de los proyectos de aula se ha encontrado la necesidad de generar aprendizajes dialógicos que requieren la interacción y análisis de la realidad desde diferentes disciplinas, ya que comprender un fenómeno y/o investigar alrededor de él en el marco de un territorio requiere una mirada desde diferentes saberes y conocimientos. Lo anterior implica abordar las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva interdisciplinaria, para lo cual es necesario entender el concepto de disciplina y reconocer su función en los procesos de aprendizaje en el Colegio Rural José Celestino Mutis, así como su relación con el vasto mundo del conocimiento.

Con relación al concepto de disciplina, se encuentra que tradicionalmente este ha sido asociado al dominio de técnicas y de contenidos que centran la atención en el desarrollo de procesos memorísticos que llegaban hasta procesos de alfabetización. A esto, adiciona Gardner que hoy existe un “dominio del ordenador”; es decir, que la acción educativa puede generar actitudes en los estudiantes que le permitan abordar el aprendizaje a partir de diferentes asignaturas, disciplinas o materias.

Dichas disciplinas o materias ofrecen una limitada capacidad exploratoria, pero son el fundamento para llegar a otros procesos de representación cognitiva más compleja. Es así, la disciplina considerada como aquella “manera característica de concebir el mundo” (Gardner, 2005, p. 26), como el proceso que se le ofrece al ser humano en formación, llegar a niveles de interpretación de la ciencia, el arte, la biología, las matemáticas y las ciencias sociales, desde un fundamento epistémico y no de acumulación de datos en la memoria.

La mente disciplinada, como lo plantea Gardner, debe establecer formas de demostrar su comprensión, debe proponer una variedad de acciones que le hagan visible su proceso cognitivo, acción que desde el educador puede concebirse como conocimiento. Una mente atenta se vale de las condiciones propias del saber disciplinar para explicar las diferentes situaciones, realidades o procesos, no se queda con una simple información, lo cual permite la profundidad en un conocimiento, incluso involucrando otras disciplinas. Desde

la anterior perspectiva, referida a vincularse o involucrarse con otras disciplinas para explicar fenómenos o situaciones, en el Colegio Rural José Celestino Mutis, se comprende la necesidad de permitir un análisis de la realidad a través de la identificación y comprensión de las funciones epistémicas de los sistemas simbólicos (Eisner, 2002, p. 38). Entendidas estas como las formas de representación que caracterizan una disciplina, por ello la necesidad de generar proyectos de aula que permitan un vasto desarrollo del aprendizaje, que pase el alfabetismo, hasta llegar al desarrollo de saberes necesarios para interpretar la variedad de formas y sistemas simbólicos existentes en el territorio.

Y con el fin de trascender el alfabetismo otorgado desde la mirada unilateral de una disciplina, aparece la necesidad de comprender la interdisciplinariedad, la cual para Ander-Egg (2003), está relacionada con la idea de un intercambio entre diferentes disciplinas con la intención de generar conocimiento. Según esto, quienes hacen un trabajo con estas características deben estar abiertos a interactuar bajo otros marcos conceptuales, lo cual implica un abordaje de las problemáticas no solo desde sus formaciones disciplinares. Al respecto, Adrián Paenza, matemático y divulgador científico argentino, afirma que los problemas con los que se encuentra el ser humano requieren del concurso de múltiples miradas ya que no hay problemas cotidianos que se resuelvan netamente por una disciplina. En la misma línea, pero desde la neurociencia, el investigador colombiano Rodolfo Llinás (2012) asegura que la educación fragmentada no permite la integración conceptual, de allí que sea muy importante implementar metodologías que permitan la articulación de las disciplinas y también de quienes las conocen al interior de contextos problemáticos que aproximen a los estudiantes a sus realidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, los proyectos de aula convocan a docentes y estudiantes a interpretar las necesidades del contexto, y desde allí a construir una praxis pedagógica que ofrece una alternativa situada para responder eficazmente con dichas exigencias. Estos proyectos son entonces, un reto referido a la búsqueda de procesos innovadores que permitan el desarrollo cognitivo y actitudinal de la población estudiantil. Bajo esta concepción, en el Colegio Rural José Celestino Mutis se estructuró un currículo que vincula a las distintas disciplinas en campos de conocimiento en donde se desarrolla un individuo integral que entiende su entorno desde una perspectiva crítica y reflexiva. Es por esto que se adoptó una mirada interdisciplinaria evidente en la organización curricular por campos de pensamiento, propuesta y direccionada desde la Secretaría de Educación del Distrito para los colegios públicos de excelencia.

El trabajo interdisciplinar tanto a nivel teórico como práctico, en el marco de los proyectos de aula, no solo vinculó las disciplinas al interior de los campos de pensamiento, sino que también requirió de la articulación de dichos campos en proyectos de investigación escolar, los cuales representaban la fórmula pedagógica que permitía el encuentro entre los saberes del docente con los intereses del educando, convergiendo en un proceso de aprendizaje no solo para el niño, sino para toda la comunidad educativa.

Al respecto, George Vaideanu (1987) afirma que:

Un proyecto que se proponga la introducción de la interdisciplinariedad ha de estar precedido, sostenido y controlado por investigaciones cuyo cometido será verificar ciertas hipótesis o nuevas fórmulas; dichas investigaciones tendrán como objetivo poner en práctica una metodología interdisciplinaria. Por último, la puesta en práctica de dicho proyecto, y más precisamente la elaboración de los nuevos programas y de los manuales escolares debe basarse en una metodología global, coherente e interdisciplinaria.

Prácticas pedagógicas

Hablar de práctica pedagógica dentro del Colegio Rural José Celestino Mutis, implica concebirla como una posibilidad, ya que desde esta se han venido configurando diferentes procesos que han buscado, por un lado, generar transformaciones en el quehacer diario del maestro y, por otro, responder a las necesidades del contexto particular en el que se encuentra la institución.

Es así como la práctica pedagógica se ha convertido en un elemento susceptible de ser analizado y observado, lo que responde de manera pertinente a uno de los principios de la institución denominado “Procesos pedagógicos innovadores e investigativos”, expresos para este caso en los proyectos de aula. A partir de lo anterior, se ha intentado posicionar a la institución y a sus maestros como aquellos capaces de producir saberes y conocimientos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el territorio rural. Desde allí, se asume que

la práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad (Moreno, 2002).

Desde este supuesto se proyecta la práctica pedagógica como fuente de saber.

En ese orden de ideas, es necesario mencionar un elemento clave para que las prácticas pedagógicas se conviertan en un objeto de estudio y el maestro como investigador en el marco de los proyectos. Este elemento llega a ser mediador, y se refiere a la sistematización de experiencias, la cual es vista como una “estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 2004).

Esta mirada parte de considerar que el maestro, su práctica pedagógica y las relaciones que allí emergen son propias de cada contexto y, por lo tanto, ameritan ser estudiadas y analizadas de manera exhaustiva y rigurosa. En ese ejercicio se estaría aportando a la construcción de saber pedagógico. Otro aspecto importante es que desde la sistematización de experiencias se otorga un papel clave al trabajo colectivo, lo que permite la generación de comunidades de aprendizaje y la reivindicación de los saberes y experiencias de los sujetos involucrados en los procesos educativos y pedagógicos.

Como aspectos fundamentales dentro de la sistematización de experiencias Torres (2004), señala que esta tiene unos rasgos centrales, tales como producción intencionada de conocimientos; producción colectiva de conocimiento; reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización; busca reconstruir la práctica en su densidad; interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia; busca potenciar la propia práctica de intervención social y aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general.

Estos rasgos centrales son evidencia de cómo la sistematización de experiencias se constituye en un verdadero proceso de aprendizaje, en el marco de prácticas pedagógicas suscitadas en la perspectiva de los proyectos de aula, donde se analizan los procesos educativos y estos generan saberes que se convierten en capital cultural para las instituciones y para los actores sociales involucrados, en este caso los maestros, los estudiantes y la comunidad educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis.

Desde esta mirada, el quehacer pedagógico debe ser concebido de manera integral entre la teoría y la práctica, con una mirada reflexiva y ante todo

crítica, comprendiendo que la práctica por sí sola puede desdibujar la importancia de la teoría y su sabiduría, pero que este a su vez, sin la práctica puede tornarse en un discurso sin sentido y carente de credibilidad (Freire, 2004).

De esta manera, la práctica pedagógica llega a convertirse en una actividad que trasciende en el tiempo y que exige la mirada cuestionante y crítica de cada acción ejecutada por parte del maestro comprometido, que quiere crecer a partir de su praxis, donde la producción del saber le invita a la construcción y transformación de su realidad, al preguntarse, proponer y provocar mejoras en el corto y largo tiempo de la realidad educativa, para este caso del Colegio Rural José Celestino Mutis.

Una práctica pedagógica reflexiva permite el despertar de la curiosidad creciente, donde el maestro descubre que una acción planeada, pensada, estudiada y dispuesta a ser analizada, transforma no solo ideas, sino realidades y con ello el crecimiento permanente de su labor. El hacer y el pensar sobre el hacer, se convierte en una consigna que impacta su acción en el aula y que trasciende en su pensar, su actuar diario y su interacción con el otro, requerimientos que aparecen desde las búsquedas individuales y colectivas requeridas por los proyectos de aula.

Si bien, la invitación a la que el maestro está llamado permanentemente es a que su discurso teórico se visibilice en su práctica, que sean una sola, donde la reflexión crítica promueva su crecimiento y transformación. Cabe rescatar que la praxis reflexiva, responsable y crítica del docente conlleva a la transformación del territorio y promueve la creatividad en sus educandos, desde el lugar donde hoy se forma y fortalece como ciudadano de derechos y deberes, para transformar su presente y el de las futuras generaciones; por eso, la importancia de que cada docente en el Colegio Rural José Celestino Mutis logre decantar su práctica pedagógica donde todos ganan, el maestro afianza su proceso investigador y la comunidad crece en identidad y vínculo con el lugar en que sus hijos se educan.

El éxito del docente fortalecido en los proyectos de aula, quizá radica en ese ejercicio tan duro, pero tan enriquecedor de indagar por su labor, de permitirse no solo sistematizar su práctica, sino de reflexionar frente a ella, de ser capaz de aprender de sus falencias y de nutrir sus aciertos, de permitirse compartir su experiencia y darse al papel de ser cuestionado, confrontado y llegar a crecer con esta experiencia.

Participación

En el Colegio Rural José Celestino Mutis se ha recurrido a la Ley 115, Artículo 5, numeral 3, donde se enuncia que uno de los fines de la educación colombiana está asociado con “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” y desde esta perspectiva, en las instituciones escolares a partir de 1994 se fortalecen prácticas. Esta situación es evidente en los proyectos de aula del Colegio, los cuales convocan a la participación más allá de la representación, implicando un protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la toma de decisiones en contextos particulares asociados al territorio.

En esta misma Ley General de Educación, en el numeral 9, la institución encuentra que

(...) el desarrollo de la *capacidad crítica, reflexiva y analítica* que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Esto amplía la mirada de los proyectos de aula, ya que explicita la necesidad de gestar y desarrollar procesos formativos orientados a favorecer la vida de los actores escolares desde la participación a partir de la identificación, análisis, reflexión y transformación de problemas de la realidad. Para el caso del Colegio Rural José Celestino Mutis esto se asocia al proyecto de aula, orientado desde la participación de docentes, estudiantes y directivos, en el marco de la construcción de respuesta a problemas del territorio con una mirada analítica y transformadora.

Lo anterior corresponde a una visión crítica y reflexiva desde y para la participación, lo que requiere en el colegio “mirar las prácticas para poder ir realizando un proceso de autoformación, generando una nueva cognición para desarrollar procesos participativos e ir estableciendo un proyecto propio para la organización y la escuela” (Zamora, 2011, p. 123). Así, el ejercicio participativo propuesto en los Proyectos de aula, requiere de la construcción y deconstrucción de formas de ser, hacer y saber al respecto de los diferentes actores escolares, a partir de diálogos entre estos sujetos (estudiantes, docentes y directivos), que forman parte de la comunidad educativa.

A lo anterior, se puede adicionar que esta participación promovida desde los proyectos, se entiende como un proceso vinculante de la comunidad educativa, que también se determina en el Artículo 6 de esta misma Ley 115, cuando afirma que:

(...) con el Artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento.

Lo señalado implica comprender la participación en la toma de decisiones en el colegio, como un proceso que permite consolidar la comunidad educativa, desde la construcción, desarrollo y seguimiento del PEI, en el marco del que se hace posible el planteamiento y ejecución de esta propuesta pedagógica vinculante, denominada “Proyectos de aula”, constituida como una estrategia pedagógica del Proyecto Institucional Educativo Rural, que se implementa en la institución.

La participación como un proceso vinculante de los miembros de la comunidad educativa, se relaciona a nivel de movimientos educativos latinoamericanos con la perspectiva del empoderamiento, evidente en el planteamiento de Zamora (2011):

Esta política educacional desarrollada en América Latina, tiene en la base el concepto de “empoderamiento” en que se combina la capacitación con la explicitación de nuevos derechos formales mediante la celebración de contratos de diversos tipos en escuela y comunidad, con fomento de la autonomía. Este término indica la necesidad de permitir que los individuos, organizaciones y comunidades tomen decisiones claras y asuman el control de su vida y organización, lo que implica, finalmente, asumir el rol de ciudadano (p. 120).

Bajo esta perspectiva latinoamericana, el empoderamiento en la institución, desde la perspectiva de los proyectos en particular de aula, se entiende como resultado de la participación en la toma de decisiones, a través del fortalecimiento y organización de los procesos educativos. Dicho empoderamiento implica que en el colegio se admita “permitir”, convocar y vincular a actores escolares como docentes, estudiantes y directivos en procesos educativos, promoviendo que la institución tome el control de las estrategias pedagógicas y

de los aprendizajes, situación evidente en los procesos de innovación pedagógica desarrollados. A lo anterior, Zamora (2011), adiciona que la participación

(...) obliga a salir de las lógicas impuestas por el poder hegemónico respecto a los procedimientos y formas de participar, generando autonomía en ese espacio donde se puedan buscar nuevas formas de organización que respondan al contexto y necesidades con el objetivo de promover una participación en la toma de decisiones, incidiendo en iniciar procesos de democratización de la cultura escolar (p. 124).

Así, la participación como una forma de democratizar el colegio, cobra vigencia en el fortalecimiento de los aprendizajes desde la perspectiva de proyectos, para contribuir a la superación de la desigualdad e inequidad a la cual tradicionalmente han sido sometidas las comunidades del territorio rural y urbano de Ciudad Bolívar, ya que se facilita la conexión social y el fortalecimiento de las condiciones escolar-relacionales dentro y fuera de la institución. Al respecto Cadena (2016) anota que “se propone una estructura de organización escolar que aporta a la conformación de centros educativos exitosos, basados en el aprendizaje dialógico, y una propuesta de organización escolar que favorezca la participación de los estamentos de la comunidad involucrada” (p. 377).

En relación con lo anterior, los Proyectos de aula promueven el aprendizaje dialógico, el cual se identifica como una condición constituyente de la participación en el colegio, ya que como dice Coll (2018, citado en Beltrán; Martínez y Torrado, 2015, p. 59):

Este tipo de proyectos trascienden las preguntas habituales de qué se enseña (referido a los contenidos de la educación) y el cómo se enseña (relacionado con la pedagogía utilizada), para involucrar también el quién, (relacionado con los agentes educativos que participan directa e indirectamente), dónde (refiriéndose a los espacios educativos) y el para qué (relacionado con los fines de la educación).

De esta manera, el aprendizaje dialógico construido desde el diseño, ejecución y seguimiento participativo de proyectos de aula, implica para la institución, procesos vinculantes que trascienden la representación, para reconocer, interpretar y proponer desde las personas, sus territorios y sus propósitos, la resolución de problemas de la vida cotidiana, de la realidad y/o del contexto. Así, el aprender se convierte en un propósito educativo que busca la equidad en lo particular, lo comunitario, lo territorial, lo global y/o lo universal. En esta perspectiva, en la institución se comprende la afirmación de Habermas

relacionada con: “si estos espacios son dialógicos las relaciones serán democráticas” (2001, p. 85). Teniendo en cuenta lo anterior, los proyectos de aula se fundamentan en prácticas pedagógicas centradas en la participación que generan interacciones entre docentes, estudiantes y directivas inmersas en la construcción colectiva del conocimiento, producto de expectativas y metas comunes en el análisis, interpretación y transformación del territorio.

Descripción de la propuesta

Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde el aprendizaje de estudiantes y docentes (2009-2017)

Los proyectos de aula como propuesta institucional de innovación pedagógica que vincula a 1.780 estudiantes desde jardín hasta el grado 11°, 85 maestros y 4 directivos docentes, en las jornadas escolares mañana, tarde y única, tienen el propósito de gestar los aprendizajes de estudiantes y docentes a través de la implementación de la pedagogía por proyectos, con la perspectiva de contribuir a la vivencia de nuevos y distintos sentidos de vida, desde la construcción de oportunidades, asumiendo que en el colegio se pueda aprender desde el diagnóstico, interpretación, análisis e intervención en el territorio rural de Ciudad Bolívar. Y desde allí, se da la observación, planeación, actuación y reflexión escolar alrededor de las prácticas pedagógicas que puedan permitir la construcción de aprendizajes.

A partir de lo anterior, en 2011 la institución se centró en aprender, para lo cual se adelantó un diagnóstico institucional que orientó una nueva reflexión y el Colegio Rural José Celestino Mutis se comprometió con un horizonte institucional, marcado por la educación ambiental y la consolidación de proyectos de vida, otra vez haciendo énfasis en prácticas pedagógicas desde la formulación y desarrollo de proyectos de aula partir del trabajo en equipo y la identidad rural.

Y desde esta reflexión, en el ¿para qué enseñar?, se propuso hacer énfasis en la necesidad de enseñar para comprender y transformar fundamentalmente la vida de estudiantes, docentes y familias, pero además se resalta la vida del ambiente, entendido como un

(...) sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, independientemente que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre (Bonilla, Amaya, Vásquez, Pinzón, Rojas y Romero, 2014, p. 28).

Este proceso fue construido desde una escuela transformada, que se convirtió en plataforma y por ello, al respecto de ¿qué enseñar?, se determinó la importancia de retomar los tópicos generadores como ejes de los proyectos de aula, encontrando así ejemplos como “Con el reciclaje los jóvenes innovaremos, creando proyectos con los que nos beneficiaremos y mucho aprenderemos”. Y a partir de ahí se consolidan los equipos de nivel desde jardín hasta 9° y en equipos de líneas de profundización en la Media Integral, y los proyectos se construyen de manera interdisciplinaria a través de las Rutas de investigación¹³, que son instrumentos consolidados por los docentes que requieren la interacción de diferentes campos de pensamiento para pensar, planear, aplicar y evaluar la construcción colectiva e interdisciplinaria de ejercicios investigativos alrededor del diagnóstico, interpretación e intervención en problemas propuestos desde del territorio y desde lo ambiental en las perspectivas natural, cultural y social para promover el aprendizaje.

En estas rutas de investigación tienen lugar los campos de pensamiento¹⁴, los cuales se incorporan en los proyectos como prácticas pedagógicas con

13 Rutas de investigación desde tópicos generadores como: 2013, grado 5° “Protegiendo mi territorio un rincón ecológico podemos crear, Construyendo un espacio donde todos podemos soñar”. 2013, grado 8° “La biotecnología nos va a sorprender con un dulce de leche para comer, cuidando el ambiente lo lograré”. 2013, grados 1001-1101 “Sembrando, cultivando y abonando, la energía vamos aprovechando”. 2013, grado 1002 “Eco-industrias: ingenio y energía al cuidado del medio ambiente: Aprendiendo y reciclando el medio ambiente vamos mejorando, transformando en energía los residuos un mejor mundo estamos creando”.

14 2012, grado 9°: Tópico generador “Conociendo y conservando el medio ambiente vamos cuidando y nuestras vidas transformando desde el ecoturismo pensando” desde hilos conductores en los campos de pensamiento así: Ciencia y tecnología, ¿cuáles son las especies vegetales y animales más comunes en el territorio y cuales se han perdido?; Ciudadanía y ruralidad, ¿de qué manera reconocer y diagnosticar las potencialidades del territorio en la práctica del ecoturismo, evidencian la transformación social?; Comunicación, arte y expresión, ¿cómo a través del lenguaje escrito y oral se puede recuperar vivencias y así reconocer y diagnosticar las potencialidades del territorio para la práctica del ecoturismo?; Pensamiento histórico, ¿cuáles son las características históricas, sociales y culturales del territorio de Mochuelo Bajo?; Pensamiento lógico,

conocimientos, habilidades y actitudes específicas que contribuyen a la construcción de aprendizajes de estudiantes y docentes, en el marco del proyecto de aula de nivel (jardín a grado 9º) o de línea de profundización (Media Integral).

Al respecto de ¿cómo enseñar?, la denominada “Ruta de investigación” incluye la determinación de las metas de comprensión e hilos conductores, pero además se adicionan las acciones integradoras, que son entendidas como desempeños de comprensión vinculantes, donde los docentes de diferentes campos de pensamiento aportan, comprometiéndose con procesos y resultados de aprendizaje para estudiantes y maestros. A partir de esta ruta, también de manera interdisciplinaria por nivel o por línea de profundización, son construidas las Unidades Integradoras, que corresponden a la planeación semestral donde se explicitan los compromisos de aprendizaje desde el planteamiento de metas de comprensión, conceptos o ideas estructurantes, acciones observables, indicadores de desempeño y desempeños de comprensión.

A partir de esta reflexión de colectivos docentes, que se comprenden como “comunidades de aprendizaje”, se plantea el ¿cómo evaluar?, entendiendo la “evaluación para el aprendizaje” como estrategia que requiere que los estudiantes y docentes, reconozcan lo que se debe aprender, cómo y cuándo se debe hacer para otorgar la necesidad de mejorar los aprendizajes alcanzados. Con este propósito de mejoramiento, se promueve el conocimiento y la apropiación por parte de estudiantes y docentes de los desempeños de comprensión, los indicadores de desempeño, los criterios de evaluación, para ello se responde a las inquietudes ¿qué se evaluaría?, ¿cómo se haría?, y ¿cuándo sería? Condiciones anteriores que deben ser evidentes en los instrumentos de organización de la información diseñados al interior de las clases como: cuadernos, portafolios o carpetas, *blog*, Facebook, plataforma, entre otros empleados por los docentes.

En el 2013 en el marco de la continua reflexión, la organización pedagógica de la “Comunidad de aprendizaje”, equipo de docente y directivo reconoce que:

La comunidad de aprendizaje es también una comunidad de escucha. Por eso, esta comunidad está conformada por sujetos de habla argumentativa que son, en

¿qué elementos y lineamientos genera la ciencia, la investigación y el conocimiento lógico matemático para la práctica del ecoturismo en el ámbito del territorio?

sí mismos, miembros de una comunidad intersubjetiva de interpretantes en el logro del conocimiento, en la comprensión de los sentidos de las acciones humanas y en valoración de la sensibilidad y creatividad estética. Estos sujetos realizan secuencias de interacciones discursivas cuyos enunciados verbales expresan un contenido cognitivo, inteligente, retórico y apelativo del uso que hacen del lenguaje “situado en contexto de cultura”. Ellos dan razones, hacen públicas sus argumentaciones y someten a crítica y evaluación sus ideas y pensamientos, de forma descentrada, de tal manera que a partir de ellas se construyan significativamente conocimientos con cierta validez comunicativa (Bustamante y Guevara, 2003, p. 45).

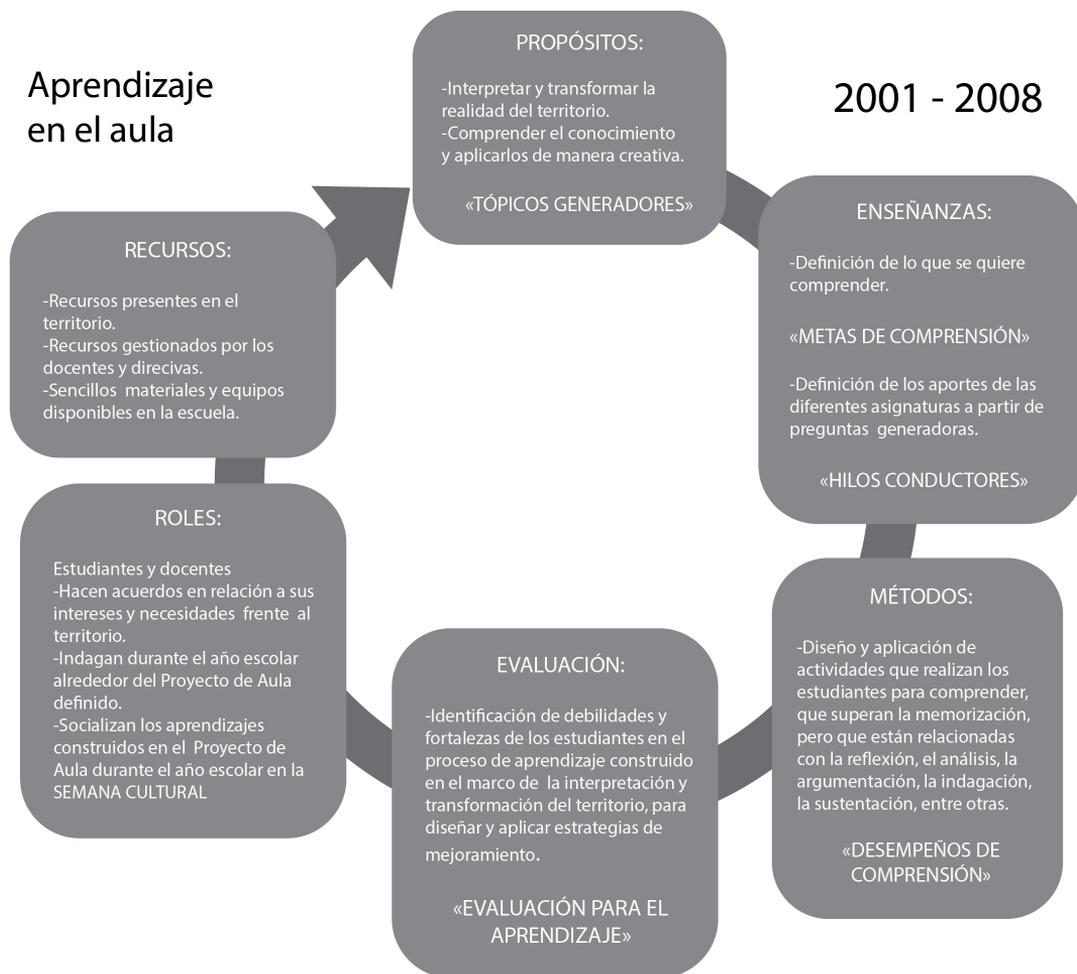
Por lo anterior, en la estructura institucional se considera la importancia de contribuir en la cohesión y comunicación de esta comunidad y así se establecen dentro de los tiempos escolares espacios como reuniones de equipos de nivel; reuniones de equipos de líneas de profundización; reuniones de equipos de campo de pensamiento y/o proyectos transversales; continuidad de foros estudiantiles y foros de docentes que se realizaban año tras año durante las semanas culturales; asambleas de maestros; consejo académico, equipo SIG, consejo directivo, además del trabajo adelantado en las semanas de desarrollo institucional, los cuales cobran un papel fundamental como espacios de construcción colectiva y de escucha mutua.

De esta manera, emergen proyectos de aula orientados a lo ambiental, fundamentados en la institucionalidad, como la Granja Mágica La Mochuelita; La huerta agroecológica y el Jardín productivo; La biotecnología; Energías alternativas; Biomasa; Interpretación de planos de maquetas del CRJCM; Sistemas de gestión ambiental; Terrazas verdes; Símbolos en el territorio, entre otros, que por niveles, ciclos o líneas de profundización se conforman, alcanzando diferentes niveles de desarrollo, producto de “la visión creadora del profesor que permite estar acompañando los desempeños del pensamiento y del lenguaje argumentativo y narrativo de sus estudiantes” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 46). En la diversidad la indagación e investigación en el aula como aspecto fundamental en los proyectos de aula.

Estas indagaciones se asumen como tipos o formas de investigación de aula, en un esfuerzo por instaurar la investigación en la práctica pedagógica, es decir, acercarse al modelo del maestro investigador. Estas formas son la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes (Restrepo, 2009, p. 105).

Así, el aprendizaje en el aula se construye a partir de:

Ilustración 2. Aprendizaje en el aula 2011-2016.



Fuente: archivo proyecto.

Proyectos de aula

Con esta mirada desde la praxis en el Colegio Rural se han construido, planeado, implementado y hecho seguimiento a proyectos de aula, algunos de los cuales se presentan así:

Granja Mágica La Mochuelita

El proyecto “Granja Mágica La Mochuelita” (GMM), propuesta que se ha venido desarrollando desde el año 2013 con los estudiantes de los ciclos I y II, se ha consolidado como una posibilidad para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y generar una dinámica de trabajo cooperativo entre los maestros.

Entre sus unidades de trabajo se destacan el lombricultivo, la casita de las aves, cunicultura, huerta, invernadero, compostaje y la fábrica de papel. La GMM se ha comprometido en la construcción de saberes a través de acciones cotidianas que permiten hacerse visibles, desde las cuatro categorías de análisis que justifican esta propuesta:

Desde el rescate del territorio, entendido como un escenario en el que transcurre parte importante de la vida de un ser humano, el proyecto busca empoderar a los niños en la apropiación de su cultura, de sus costumbres, de su amor y sentido de pertenencia por lo que ha construido y le permitirá transformar su realidad en favor de sí mismo, su familia y su comunidad. Cada unidad de trabajo vincula a las familias y su saber cultural en tareas de siembra, adaptaciones de lugares, cuidados de animales, conversatorios, talleres de padres, entre otros, para que no solo descubran la riqueza de su territorio, sino la importancia de este en la vida de los niños y para la institución.

Cabe destacar que la creatividad y el apoyo al liderazgo son pieza clave en este proceso, pues son los primeros pasos para que una comunidad, un grupo y un agente de cambio visibilicen su papel y acción transformadora desde su lugar de convivencia y participación.

Con la interdisciplinariedad, esta propuesta rescata el trabajo desde los diferentes campos de pensamiento, donde los saberes de cada una de las disciplinas escolares aportan al fortalecimiento del proyecto. Lo anterior ha sido posible al tener propósitos que buscan la formación integral de cada uno de los estudiantes. Es así, como se han proyectado unos hilos conductores que buscan despertar la curiosidad y el interés en la construcción de nuevos saberes.

Desde el campo histórico se ha buscado generar un sentido de cuidado y pertenencia de su territorio a partir del reconocimiento de la historia; en el campo de pensamiento lógico, a través de la solución de problemas que requieren habilidades de razonamiento, formulación y ejercitación en operaciones básicas. En comunicación, arte y expresión fortaleciendo procesos de oralidad, lectura y escritura, arte y expresión simbólica. El campo de ciencia y tecnología a través del desarrollo y

apropiación de conceptos, habilidades y actitudes científicas con un sentido de conservación y cuidado del ambiente. En el campo de ciudadanía y ruralidad se promueven valores como el respeto, autocontrol, compromiso, responsabilidad consigo mismo y con el entorno.

Cada hilo conductor planteado para los campos de pensamiento, es un reto permanente a nivel pedagógico que implica relacionarse a través de sus unidades integradoras con las metas de comprensión y el tópico generador, también lo vivencien los maestros desde su quehacer cotidiano.

Frente a la categoría de *práctica pedagógica* es relevante mencionar que el Proyecto de aula GMM, ha permitido visibilizar el rol del maestro como sujeto investigador, intelectual e innovador. En un primer momento el proyecto surgió de los intereses de los maestros por cambiar y transformar sus prácticas para que respondan a las necesidades del territorio rural como escenario de aprendizaje. Y en ese mismo orden de ideas ha venido consolidándose a la vez que los maestros observan lo que sucede en su práctica cotidiana y la transforman para hacerla cada vez más pertinente.

A su vez, desde el proyecto ha surgido la necesidad de sistematizar lo vivido, lo cual se constituye en un elemento central para la construcción de saber a partir de la experiencia. Desde el proyecto se reconoce que se debe continuar trabajando en este aspecto para poder generar mayores saberes y aprendizajes para la comunidad educativa en general. De igual modo, es pertinente señalar que la práctica pedagógica al convertirse en un elemento susceptible de ser observado y analizado ha posibilitado la consolidación de maestros reflexivos y, por ende, de comunidad de aprendizaje, lo que ha permitido construir desde la pluralidad.

En consecuencia, los proyectos de aula, han permitido vivenciar la *participación*, aquí se involucran no solo los estudiantes, también los padres de familia, personas de servicios generales, guardas y docentes. Cada año, los grados organizan lo que será su ruta de investigación, que gira en torno a los campos de pensamiento y al día a día en las unidades de trabajo. Al hacer parte de la acción en los proyectos de aula, es necesario el consenso, para determinar las prácticas pedagógicas que se van a desarrollar en el aula y de manera previa antes de iniciar un cultivo o la crianza de un animal; así mismo, lo que se desarrollará en cada proceso durante los diez meses del año escolar. Como cuando le contamos a la comunidad educativa lo que estamos haciendo, en los momentos en que como institución le compartimos al otro en que vamos y qué logros hemos alcanzado.

Es sin duda la participación, un componente importante en desarrollo de los proyectos de aula, entendiendo la participación, como un todos ponen, para lograr un desarrollo en la acción y en lo que se puede lograr en la convivencia a través del hacer y del vivenciar lo que es el diario vivir en el territorio rural.

Conciencia ambiental

El proyecto de aula “Conciencia ambiental”, realizado en los grados 5°, se origina a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes y los docentes, teniendo en primer lugar la relación que se teje entre el docente y el estudiante, la cual permite que se desarrollen situaciones significativas de formación tanto para el educador como para el educando, pero este aprendizaje se complementa con las relaciones que se tienen con los demás actores que participan en la escuela como son los compañeros, las personas que laboran en el colegio que no son docentes, los padres de familia y el contexto en general. A través de estas redes de comunicación enmarcadas en un proyecto de investigación se da el primer paso para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta se fue consolidando desde 2014 hasta 2017, emergiendo del Proyecto Educativo Institucional que enfatizaba la educación ambiental como su eje vertebral de desarrollo formativo. A partir de esta base se formula el tópico generador: “Preservando el medio ambiente, nos volvemos competentes, con prácticas conscientes, hacemos un mundo diferente”, comenzando así el camino hacia la meta de comprensión en donde se buscaba evidenciar sentido de pertenencia por el entorno, a través de la participación en actividades orientadas a la conservación del medio ambiente, que impliquen el desarrollo de competencias básicas en los diferentes campos de pensamiento y estimulen la conciencia ambiental, lo cual encaminaba el trabajo de los estudiantes; simultáneamente se establece una investigación de la práctica pedagógica dentro del mismo proyecto de aula, estipulándose el problema de investigación a través de la pregunta ¿cómo las prácticas ambientales orientan el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas, en los estudiantes de 5° grado? Y teniendo como objetivo de investigación: apropiar prácticas ambientales que favorezcan el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje.

La metodología que se instauró se dividía en tres momentos. El primer momento, corresponde a la Fase de Exploración, en la cual se llevaron a cabo actividades orientadas al reconocimiento del territorio, las características del medio ambiente próximo al colegio, las acciones del hombre que afectan o permiten la conservación del medio ambiente. Durante el segundo momento, Fase de Contextualización, se consultaron las fuentes de información asociadas a la temática del proyecto, hubo una recolección de datos acerca del entorno que dieran cuenta de las condiciones específicas del medio, haciendo

un análisis e interpretación de la información recolectada. Finalmente, en la fase tres, de Aplicación, se ejecutaron las prácticas y tareas ambientales orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que fortalecieran la conciencia ambiental en un marco interdisciplinario.

Esencialmente se efectuaron acciones que redundaran en sensibilizar a los estudiantes con respecto a su entorno físico y personal, además de desarrollar diferentes aprendizajes cognoscitivos y actitudinales. Tales actividades se relacionaban con las competencias y habilidades necesarias para que el educando avance en su formación integral, por ese motivo cada campo de pensamiento aportaba desde su disciplina en la conformación de una conciencia ambiental y un sentido de pertenencia con el territorio.

La perspectiva que se construía con los estudiantes al respecto del territorio empezó con el reconocimiento del espacio físico y sus características, pero además se analizaron las múltiples relaciones que se presentan en el mismo, haciendo que fuera distinto y específico en sus manifestaciones, lo que implicó que se entendiera este territorio desde lo natural, lo político, lo social, lo cultural entre otros, dándole un significado más amplio que el solo espacio físico. En el texto *¿Cómo entender el territorio?*, de Mario Sosa Velásquez, se afirma que “si bien el territorio cuenta con una base constituida por espacio geográfica o por delimitaciones políticas con el estado, es un resultado de las relaciones sociales y de las relaciones y procesos naturales”; de esta manera, se apeló a la relación que el joven construía consigo mismo, con los otros y con su medio ambiente, para despertar su conciencia ambiental y sentido de pertenencia.

La confluencia de los campos de pensamiento en lograr los objetivos de aprendizaje del proyecto de aula, abrieron un abanico de saberes propios de cada disciplina que enriquecían la labor docente y conferían al estudiante de herramientas básicas para avanzar en su desempeño escolar. Esta situación de interdisciplinariedad favoreció la construcción de un conocimiento, dotando a los jóvenes de una cosmovisión más amplia en el momento de resolver las problemáticas propias de su devenir cotidiano, es así como lo afirma Paenza, “que los problemas con los que se encuentra el ser humano requieren del concurso de múltiples miradas, ya que no hay problemas cotidianos que se resuelvan netamente por una disciplina; si bien cada campo del conocimiento trabaja desde su saber específico, sin embargo hay una meta de comprensión común que amarra los diferentes hilos conductores (o preguntas generadoras de cada campo) en un solo propósito epistemológico”.

Relacionado al desarrollo del estudiante también se da la exploración de la práctica pedagógica. Al asumir una postura crítica del quehacer educativo del equipo de docentes que plantean y llevan a cabo esta propuesta, se encuentran nuevas maneras de apropiarse del aprendizaje propio y ajeno, así mismo el proyecto de aula proporciona unos hallazgos que se constituyen en nuevos saberes que han estimulado la investigación docente. Por consiguiente,

la práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica, pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad (Moreno, 2002).

Toda la iniciativa tiene como plataforma la participación del niño y de la comunidad educativa en general, la cual se basa en un diálogo permanente que incentive un pensamiento colectivo. Y es este el fin del proceso, que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico y propositivo que trascienda a su realidad, de manera que su proyecto de vida abarque el beneficio propio, pero también el de su territorio y su comunidad.

El buen vivir

En la historia de la institución, los docentes y estudiantes han fortalecido la comprensión en torno a la metodología por proyectos y se continúa con el esfuerzo de mejorar continuamente este proceso. En ese sentido, en los años 2015 y 2016 con los niveles 6° y 7° respectivamente, se llevaron a cabo proyectos de aula en los que se adelantaron acciones de reconocimiento del territorio, que permitiera evaluar sus conflictos y sus potencialidades y se puso en marcha la intervención de espacios físicos en la institución que potenciaran alternativas para mitigar los impactos ambientales reconocidos.

De acuerdo con las características del ciclo 3, en cuanto a los desarrollos psicosociales de las niñas y los niños, se ameritaba tener un foco de atención en la construcción social del individuo en contexto. Para ello, en 2017, el proyecto de aula propuesto con los estudiantes de grado 8° pretendió buscar formas para favorecer de diferentes maneras social en el territorio, entendido este como: cuerpo, curso, colegio, casa, vereda-barrio.

A partir de los procesos que se han llevado en años anteriores con el ciclo 3, iniciado desde 6°, se ha visto cómo cobra vigencia la categoría territorio

como referente de investigación en el aula, ya que permite reconocer un incremento en el deterioro de las relaciones ambientales, manifiestas en la degradación de los ecosistemas, el aumento en la contaminación, la persistencia de problemas de inseguridad, los problemas de salud. Y en un segundo momento, las prácticas pedagógicas vienen planteando acciones que fomentaban el aprovechamiento de materiales y la transformación de las relaciones del sujeto con el entorno.

El proyecto de aula en 6° grado, adelantado en 2015 como una indagación al respecto del reconocimiento del territorio, permitió identificar alternativas surgidas desde y para el territorio, que se convirtieron en opciones y acciones que se potencializaron desde el proyecto de aula en 7° grado: la producción de alimentos sanos, las propuestas juveniles artísticas, consolidación del banco de semillas, relación entre agricultura urbana, acercamiento a la construcción de un muro verde y la terraza verde.

A partir de lo anterior y evaluando las características e impronta del ciclo 3 y las potencialidades en las que se convirtieron los ambientes de aprendizaje, se consolidó en el Colegio Rural José Celestino Mutis el proyecto el Buen Vivir, orientado desde el pregunta-problema ¿cómo restaurar las relaciones ambientales construidas desde diferentes dimensiones del ser? En este sentido, las categorías de participación, interdisciplinariedad y prácticas pedagógicas se entrelazan para desarrollar el proyecto, en su última etapa desde la construcción de este denominado para los estudiantes y equipo de docentes en el 2017 el Buen Vivir, proceso que se desarrolló en el nivel 8°, iniciando con la producción de alimentos sanos, aprovechando los recursos y residuos disponibles desde el territorio y potenciando los ambientes de aprendizaje. En esta dimensión las prácticas pedagógicas generaron espacios para compartir con el nivel que permitieron encuentros en torno a una alimentación sana, trabajo en equipos y el fortalecimiento de los espacios de la Huerta, los Muros verdes y la Terraza. En este sentido es necesario destacar, que por la edad de los jóvenes se hizo necesario profundizar en el pensar, hacer y sentir-ser desde la cotidianidad en la enseñanza aprendizaje que permiten el Buen Vivir.

Frente a la interdisciplinariedad, el proyecto logró en las diferentes etapas una construcción colectiva desde los diferentes campos de pensamiento, la cual se ha visto reflejada en los Muros verdes, la Huerta agroecológica y la Terraza verde. Para ello los saberes de las disciplinas se han pensado y aplicado en el hacer, fortaleciendo el conocimiento desde el contexto, en el aula,

y en la relación con la comunidad educativa. Este proyecto permitió comprender la educación y la escuela como el medio a través del cual transforman realidades, se aprenden y construyen conocimientos desde diferentes disciplinas, que en definitiva se desarrollan en función de la vida tanto de estudiantes como de docentes.

La participación de la comunidad en el proyecto estuvo relacionada con los niveles de apropiación que se lograron en los diferentes procesos y momentos vividos, ya que se invitó a las familias y comunidad. El impacto de la participación alcanzada está relacionado con el proceso que lleva el proyecto, en el cual se ha determinado la necesidad de sistematizar las acciones, saberes y actitudes construidas por los participantes tanto de estudiantes como de docentes, que les permiten saber qué hacer al enfrentar un problema del territorio y/o de la realidad.

Símbolos del territorio

La propuesta educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis configura el escenario perfecto para la reflexión de las prácticas pedagógicas de los maestros en la escuela. Para el caso de este proyecto, inició en el año 2014 con la participación de 4 maestros, alrededor de 140 estudiantes y sus respectivas familias. Los docentes que lideraron el proyecto hacían parte de diferentes campos de pensamiento: comunicación, arte y expresión; histórico; lógico, y ciencia y tecnología. Esta condición permitía establecer relaciones entre los diferentes campos del conocimiento que se constituían como un reto para los maestros. Para ello, las herramientas que potenciaron el trabajo interdisciplinario en la planificación de las actividades y metodologías de trabajo conjunto, son precisamente la Ruta de investigación y la Unidad integradora. Pensar objetivos de investigación para dar curso a un proyecto de aula de manera colectiva, implica que las disciplinas ya no son más el centro de atención de los procesos pedagógicos en el aula, sino una excusa para estudiar problemas del conocimiento desde diferentes perspectivas de la realidad.

Dichos problemas del conocimiento están ligados a las experiencias de vida de los diferentes integrantes del proyecto en el territorio. Es así como el proyecto de aula “Transformando los símbolos del territorio”, se constituye como una práctica de territorialización para la comprensión de las relaciones que configuran el mismo. De ahí que haya atravesado por diferentes etapas en su proceso que culminaron con la constitución de cuatro líneas

de investigación aterrizadas a las problemáticas del territorio, que pudieron identificarse gracias a un ejercicio de cartografía social llevado a cabo por docentes y estudiantes y socializado en la Semana Cultural del año 2017.

En este proceso fue de vital importancia la práctica pedagógica como punto de partida para la producción de conocimiento. Uno de los ejes centrales para este ejercicio de construcción colectiva de conocimiento y posterior constitución en comunidad de aprendizaje, refiere a los recorridos pedagógicos planeados en conjunto. Se logró un nivel importante de familiaridad entre los cuatro cursos que se vincularon a lo largo de los años, a partir de las salidas que contaban con guías previamente diseñadas y planteaban reflexiones desde las áreas del saber, en favor de una comprensión holística de diferentes situaciones relacionadas con el territorio.

Otro elemento fundamental en el proceso obedece a las relaciones tejidas entre maestros y estudiantes que, atendiendo a principios de democratización, se configuraban de manera familiar. En la medida en que se pretendía educar para la equidad social, resultaba importante reconocer la importancia de todos los sujetos participantes de la experiencia como portadores de saberes que es necesario intercambiar en el aula. De este modo uno de los aprendizajes fundamentales obedece a una metodología de trabajo en equipo, solucionando inconvenientes de manera colectiva y mostrando ante la comunidad educativa un equipo consolidado que sin detenerse en el saber disciplinar, potenciaba la reflexión de todos los participantes de la experiencia, atendiendo a principios institucionales como ruralidad y transformación del territorio.

De ahí que, entre las formas de socializar los aprendizajes obtenidos en el aula, fueron evidentes la creación de propuestas artísticas, obras de teatro, cultivo de plantas medicinales y transformación de estas en pomadas, creación de artefactos de barro por medio de la alfarería, creación de textos escritos que se transformaron en ponencias para la participación en foros institucionales e interinstitucionales, de modo que se exponía de manera crítica la experiencia en el proyecto. Este tipo de acciones pedagógicas contaban con evaluación posterior de maestros y estudiantes que buscaban mejorar los procesos educativos.

La escuela entonces se convirtió en el espacio de construcción y socialización del conocimiento, resolución de conflictos de convivencia de manera crítica a través del diálogo y la concertación. Para ello, la propuesta de evaluación

para el aprendizaje permitió pensar en la posibilidad de crear sin miedo a la equivocación. Los equipos interdisciplinarios permitieron ampliar el marco de comprensión del mundo de cada uno de los docentes, pues para plantear las actividades colectivas fue necesario pensar en la materialización de dichas acciones desde los campos del conocimiento. Y así mismo, los estudiantes en sus reflexiones de clase, demostraban su comprensión de diversos problemas haciendo uso de argumentos de diferentes áreas.

Es así como la construcción del conocimiento posibilitó pensar el para qué del mismo. Se logró entonces la reflexión en torno a que una de las funciones del conocimiento ha de ser la comprensión del territorio como escenario de relaciones desde lo individual hasta lo colectivo en función de transformar las condiciones de vida social, ambiental y cultural. Caminar el territorio entonces fue una acción de territorialidad que permitió el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas de maestros, estudiantes y familias, en favor de la transformación. Por esta razón, una de las ideas que finalmente no logró materializarse, obedece a una propuesta de modificación al enfoque pedagógico que le apuntara a una pedagogía dialógica para la transformación.

En ese sentido, transformar los símbolos del territorio, más allá de representar situaciones y problemas, temas o gustos desde las diferentes disciplinas, implicaba potenciar una forma de pensamiento simbólico que integrara los saberes de modo que entender la realidad de manera holística rompiera con los paradigmas de fragmentación del conocimiento, del territorio y de la vida misma. Pensar simbólicamente implica pensar de manera crítica y creativa para la transformación social a partir de la comprensión de las situaciones más cercanas a la cotidianidad.

Transformación de la madera

Este proyecto de aula en ciclo 5 en el 2011, en los grados 10° y 11°, surgió a partir de un reto lector planteado en un ejercicio interdisciplinario en la clase de Cálculo, referido a que los estudiantes debían aprender a ensamblar máquinas, teniendo en cuenta los manuales proporcionados y los videos tutoriales disponibles en la red. En este mismo sentido se realizaron sesiones de prueba para aprender a manipular de manera segura y apropiada cada máquina. Como resultado del proyecto, se generó el análisis requerido para el ensamble de las máquinas, poniendo en interacción disciplinas como las matemáticas, el lenguaje, el diseño y el arte, además de la necesidad de

gestión ya que se necesitó un espacio pertinente para albergar lo que sería un taller que permitiera iniciar actividades de comprensión de texto para la lectura de los manuales y ensamble de las máquinas, en el marco del uso y recuperación de la madera.

Desde este proceso se generó un ejercicio participativo que gestó la toma de decisiones en el Consejo Directivo, proceso que vinculó al docente, estudiantes y directiva en la conformación de un nuevo espacio ahora denominado “Laboratorio de Tecnología”, previsto para este proyecto de aula en el marco del procesamiento de la madera, espacio logrado desde la participación en la toma de decisiones al respecto de los recursos financieros. De esta manera, la práctica pedagógica desbordó la repetición de números, fórmulas y funciones en el orden matemático, para lograr la construcción de artefactos como llaveros, portarretratos y cuadros decorativos en MDF y triplex, en los cuales además de conceptos matemáticos en el marco del pensamiento lógico se conjugaron aprendizajes alrededor de la lectura, la escritura y el arte.

En estas construcciones los estudiantes no limitaron su imaginación y creatividad, ya que lograron plantear propuestas relacionadas con el arte *country*, aplicando conceptos básicos de trigonometría y geometría plana. Con ello, dando muestra del manejo de instrumentos de medida, como: la regla, el compás y el transportador dentro del proceso de diseño, y elaboración de sus propuestas de transformación de la madera, las cuales fueron socializadas en el marco de la Semana Cultural Institucional de 2011.

Para 2012 los mismos estudiantes en el marco de este proyecto, decidieron convertir su labor en una forma de potenciar los recorridos por el territorio que desarrollaban algunos colegios urbanos. Para ello, construyeron y ofrecieron recordatorios que visibilizaron las reflexiones y comprensiones realizadas en los campamentos hechos en la zona rural. Con esta perspectiva los aprendizajes y, por tanto, las prácticas pedagógicas en este segundo año se centraron en el mejoramiento de los procesos de corte y ensamble de las piezas que conforman los diferentes diseños propuestos. Además, con la intención de fortalecer las competencias matemáticas en el razonamiento espacial de la comunidad estudiantil, se propone realizar un material didáctico como los tangram de corazón y de huevo, para uso en las sesiones de clase de todos los ciclos.

Los productos construidos de manera interdisciplinaria se dieron a conocer en las expediciones “Ciudad Región-Meta”. En Acacias, los estudiantes de ciclo cinco mostraron el proceso llevado a cabo dentro del proyecto articulados con los campamentos y el uso del arte *country*. Esta experiencia se repitió en la Semana Cultural del colegio, donde se convocó la participación de padres de familia y otros estudiantes, quienes pudieron interactuar y realizar las diferentes creaciones.

Con la participación como un componente fundamental del proyecto, se inicia una nueva etapa en 2013, vinculando a un nuevo grupo de estudiantes de grado 10°, quienes, con distintas inquietudes, centran sus intereses en el arte *country*, la comercialización de los productos y las posibles ganancias que pudiera generar. A partir de estas ideas, docentes y estudiantes conjugan procesos de aprendizaje desde los que surgen diseños de bases refrigerantes para computador, portarretratos, cofres, llaveros, cuadros decorativos y percheros.

El ejercicio interdisciplinario gestado desde el pensamiento lógico, convoca el uso no solo de la tecnología, sino ahora aparece la informática. El valor agregado del proyecto para esta etapa, está en la reutilización de materiales como madera, MDF, cartón, tornillos, etcétera; insumos que algunos estudiantes traían de aquellos muebles y artículos poco útiles en sus hogares además de otros elementos dados de baja en la institución, los cuales aportaron materia prima para la construcción de varios de los proyectos, involucrando el concepto de reutilizar y reciclar para reducir los costos de producción y aumentar las ganancias obtenidas en un proyecto, una respuesta que se otorgaba frente a la necesidad de incorporar en la cultura de los estudiantes y sus familias el uso adecuado de los residuos sólidos en contraste con el manejo contaminador de las basuras que se vivencia cotidianamente en el territorio rural de Ciudad Bolívar producto de la presencia del Relleno Doña Juana.

Además, el ejercicio interdisciplinario requirió de implementación de un sistema de adquisición de datos llamado “CBL2 de Texas Instruments”, para probar la funcionalidad de los prototipos fabricados de bases refrigerantes y así comercializarlos. Sus muestras productivas fueron llevadas a encuentros interinstitucionales como el Foro Local Distrital de 2013, celebrado la IED Antonio García y en la Semana Cultural del Colegio La Giralda en Bogotá, donde los estudiantes mostraron sus habilidades técnicas al manipular las

máquinas y sus conocimientos matemáticos analizando costos de producción versus ganancias en los productos.

No todo se centró en el comercio de productos, los estudiantes en esta etapa desarrollaron elementos útiles para solucionar las problemáticas institucionales; entre ellas, la creación de muros de expresión para permitir que los compañeros tuviesen un nuevo espacio para la socialización de mensajes y así evitar grafitis en las paredes de la institución o en lugares inadecuados que dañan la belleza de los espacios. Además, para fortalecer los procesos de cultivo en la huerta escolar se diseñan y elaboran camas para la siembra de semillas de hierbas aromáticas, cilantro, rábanos y lechuga; que al ser plántulas fueron puestos en lugares controlados para aumentar la productividad de la huerta escolar, lo anterior surge desde la participación e iniciativa de los estudiantes de grado 10°.

En la tercera etapa del proyecto, comprendida entre 2014 y 2015, las propuestas de los estudiantes incluían el diseño y elaboración en MDF de relojes, llaveros, rompecabezas en dos y tres dimensiones, entre ellos se pueden mencionar Pentominos, Cubo Soma y Lámparas IQ; los cuales nos llevaron a participar en la Semana Cultural 2014 del Colegio Rural Quiba Alta, con un *stand* dedicado a la transformación de la madera.

Para la cuarta etapa del proyecto que transcurre en el primer semestre de 2016 los estudiantes de ciclo cinco realizan propuestas para responder a las necesidades del territorio rural y de su ambiente escolar, caso del grupo de estudiantes que preocupados por la población creciente de perros sin hogar que llegan a alimentarse en la institución, plantean el diseño y construcción de la casita para perros, reutilizando madera y otros materiales a su alcance. En esta etapa también se enfatizó en la construcción de respuestas interdisciplinarias frente a problemas de la realidad y, por ello, los estudiantes de grado 10°, aplicando conocimientos desde las asignaturas de Cálculo y Física, diseñaron y elaboraron lámparas decorativas funcionales.

Este proyecto conjugo un ejercicio interdisciplinario desde la clase de Cálculo y Matemáticas, promoviendo aprendizajes tanto de estudiantes como del docente hacia la construcción de respuestas prácticas y útiles a necesidades del territorio y, por tanto, de los estudiantes y sus familias. El centro de acción se encontró en las necesidades e intereses de los jóvenes de ciclo 5, desde una práctica pedagógica que promovió la participación logrando

no solo vincularse sino contribuir en las orientaciones y el curso que tomó la propuesta. Se rompió la barrera de comprender la realidad desde el paradigma matemático para darle valor a la comunicación, el arte, la tecnología y la informática.

Logros

Desde estos referentes institucionales en el Colegio Rural José Celestino Mutis, se han alcanzado logros como el reconocimiento del proyecto “Granja Mágica La Mochuelita” como una estrategia pedagógica que favorece el PILEO, experiencia reconocida como significativa y, por tanto, visitada por otras instituciones distritales; “La biotecnología”, experiencia significativa socializada en la Feria de las Ciencias en 2015; “la Huerta agroecológica” fue reconocida como experiencia significativa en los incentivos para maestras y maestros 2014, además de ser una de las cuatro experiencias premiadas del Foro Educativo Local y Distrital 2016; presentación de la experiencia “Símbolos en el territorio” al Premio Compartir 2016, y presentación de la ponencia al Foro Internacional México 2017; a lo que se suma que para la décima versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa se presentan para el 2016, tres investigaciones individuales adelantadas por maestros del colegio y cuatro innovaciones individuales y grupales desde el marco de referencia de los proyectos; la elección de una de las experiencias presentadas al décimo Premio de Investigación e Innovación dentro de las mejores diez experiencias de innovación pedagógica en Bogotá.

Y para el caso de los proyectos transversales, hechos significativos como la organización de cuatro foros “Territorio y juventud” que vinculan a estudiantes y docentes de colegios rurales de la ciudad, liderados por el Proyecto Alternativo; el trabajo adelantado por el equipo CAMPRE fue reconocido como una de las seis experiencias significativas de Bogotá Ambiental 2017; el Proyecto de Educación Media Fortalecida desde la incorporación del currículo por competencias hacia la homologación con la educación superior, obtuvo el reconocimiento como experiencia significativa en los incentivos maestros y maestras 2014 y 2015; el Proyecto Expresarte y Crecer para el 2015 y 2016 adelantó eventos en los que convocaron la participación de estudiantes y docentes de los otros colegios rurales de Ciudad Bolívar como el “Festival de danza por parejas zapateando” y “Las olimpiadas matemáticas rurales” respectivamente; el equipo de Tiempo Libre institucionalizó las

jornadas sabatinas con madres, padres y comunidad, en las que alrededor de compartir el alimento se vivenciaron momentos lúdicos, talleres y diversión. Y finalmente, como expresión de estas prácticas pedagógicas de un colegio donde estudiantes y docentes aprenden, para 2016 se realizó XIV Semana Cultural Institucional y la IX Semana Cultural Comunitaria y en 2017 se alcanzó a realizar la XV Semana Cultural.

Así, un colegio rural donde estudiantes y docentes aprenden en el marco de los proyectos de aula, es capaz de hacer parte de su práctica pedagógica, la reflexión alrededor del territorio donde se encuentra ubicado y desde allí es posible construir saberes en el marco de la “Comunidad de aprendizaje” y de la “Pedagogía por proyectos”. De esta manera, se permite que a través de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes de niños, niñas, jóvenes y adultos se diagnostiquen, analicen e intervengan de manera crítica y creativa los problemas de la realidad.

Docentes y estudiantes que aprenden, son capaces de reflexionar sobre su territorio, hacerlo sobre sus propias prácticas educativas, actuando y transformando, a partir de la conformación de una comunidad de aprendizaje que genera “Intercambios e interacciones que hacen posible que se construyan intersubjetivamente los conocimientos escolarizados de una manera significativa” (Bustamante y Guevara, 2003, p. 44).

Un colegio rural que aprende, plantea al respecto del ¿para qué enseñar?, el propósito de hacerlo para comprender en un territorio particular, generando esperanza en medio de la incertidumbre y por tanto construyendo oportunidades en el marco de la transformación de la vida de estudiantes, docentes y la misma institución. Este colegio rural que aprende, encuentra en la “Pedagogía por proyectos” comprendida desde la interdisciplinariedad, la práctica pedagógica y la participación, formas para construir y organizar el desarrollo de aprendizajes, atreviéndose a contextualizarlos en el marco del territorio rural, por esto los tópicos generadores respondieron al ¿qué enseñar? En el marco de proyectos de aula que analizan, interpretan y transforman de forma crítica y creativa la realidad, particularmente ambiental de la región; las metas de comprensión, los hilos conductores y los desempeños de comprensión al ¿cómo enseñar?, conjugando intereses ambientales planteados en los niveles, ciclos o líneas de profundización a partir de los estudiantes y docentes desde las perspectivas institucionales en cuanto a lo natural, cultural y social; al respecto de ¿qué evaluar?, se encuentra la importancia

de identificar las fortalezas y debilidades en el marco de la “evaluación para el aprendizaje”, que implica el mejoramiento de los saberes construidos por estudiantes, docentes e institución.

Referencias

- Álvarez, E., Barreto, N., Rojas, B. P. y Rojas, E. (2015). *La Semana Cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar*. En “Acompañamiento *in situ* como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad”. Bogotá: IDEP.
- Ander-Egg, E. (2003). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Barreto, N. (2008). La evaluación como una forma de potenciar los aprendizajes individuales e institucionales en el Colegio Mochuelo Bajo. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, (35), 54-59. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13(2), 57-72. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bonilla, N., Amaya, C., Vásquez, L., Pinzón, Y., Rojas, L. y Romero, Y. (2014). *Proyecto Ambiental Escolar - Conciencia ambiental desde la práctica escolar*. Bogotá: Colegio Rural José Celestino Mutis.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión, Guía para el docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bustamante y Guevara. (2003). *Comunidad de aprendizaje como comunidad de lenguaje*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Cadena, C. M. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educ.*, 19(3), 373-391. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
- Cucaita, C., Niño, C. y Prieto, J. (2007). Tras las huellas de dos memorias pedagógicas y educativas “Para no tomar la hierba del olvido” Mochuelo Bajo, Loc. Ciudad Bolívar y Jackeline, Loc. Kennedy. *Proyecto de Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica*. Convocatoria pública No. 208-06. Bogotá D.C.: IDEP-OEI.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Llinás, R. (2012). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). “Ley General de Educación”. Ley 115.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*, 16, 105-129.
- Perkins, D. y Willson D. (2001). “Disposiciones del pensamiento en el proceso educativo e investigación en enseñanza para la comprensión”. En Santa Francisca Romana, *El enfoque pedagógico en el desarrollo de competencias*. VIII Congreso Internacional de Educación. Bogotá D.C. Colombia.
- Restrepo, G. (2009). Investigación en el aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, (59), 103-112. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2007). “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico”. *Serie Cuadernos de Currículo*. Bogotá: SED.
- . (2007). “Colegios públicos de excelencia para Bogotá”. *Serie Documentos de trabajo*. Bogotá: SED.
- SED-UniAndes. (2007). *Documento de descripción general Proyecto Educativo Institucional PEI Colegio Clavel - José Celestino Mutis, Institución Madre Colegio Mochuelo Bajo*. Bogotá: SED.
- Torres, A. (2004). *Por una investigación desde el margen*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaideanu, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. *Perspectivas*, 17(4). Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zamora, M. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), enero-julio. Santiago: Universidad Católica de la Santísima Concepción.