

# **UN ESPACIO PARA PENSAR Y ACTUAR... DESDE Y HACIA EL SENTIDO DE VIDA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS**

**Fabio Arturo Rozo Ruiz  
Constanza Piñeros Herrera  
Nelsy Barreto Salamanca**

## **Resumen**

El Colegio Rural José Celestino Mutis, tomó como antecedente de su proceso de innovación pedagógica la experiencia emancipadora construida y vivida en la Escuela Mochuelo Bajo, cuya esencia estuvo en la lucha constante por la dignidad humana en un sector rural donde la presencia del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial marcaban la vida de los pobladores campesinos y urbano marginales de este sector excluido de la ciudad de Bogotá. El reto entonces para esta nueva institución CRJCM, estuvo centrado en fortalecer una comunidad de aprendizaje, que a partir del diálogo continuo que gestó, saberes pedagógicos inspirados en la “enseñanza para la comprensión”, la “pedagogía por proyectos” y el territorio, cuya esencia se encontró en el reconocimiento del valor de la ruralidad en las formas de conocer, actuar y hacer, experimentando un propósito fundamental orientado hacia la consolidación de sentidos de vida de niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras y directivas a partir de vivencias, interacciones, intersubjetividades e interpelaciones que se proyectaron hacia la transformación de sujetos, colectividades y comunidades producto de un “diálogo que permite a sus protagonistas volverse sujetos históricos de las transformaciones” (Ceceña, 2008, p. 179)

## **Problema**

En la lucha diaria por la vida los niños, niñas y jóvenes de la zona rural y urbana de Ciudad Bolívar han tenido que enfrentar conflictos ambientales, económicos, sociales y culturales que los han marginado y excluido, sin embargo la conciencia y la lucha por sobrevivir y conquistar nuevos y favorables caminos a pesar de la adversidad, cobran un sentido profundo que les permite identificar en el horizonte posibilidades, oportunidades y sueños que se convierten en visiones presentes y futuras esperanzadoras.

En este camino de vida los niños y jóvenes se encuentran con la escuela rural Mochuelo Bajo, un lugar donde pueden estar unas horas de su existencia, tiempos que pueden ser dedicados a instruirse y permanecer, pero también pueden permitirles transformarse y soñar. Y es allí, donde aparecen los maestros apasionados, comprometidos, conscientes de su responsabilidad social y comunitaria en un territorio rural, que invita a mirar el mundo y los sueños desde la conciencia del valor de la tierra, el valor del otro, la coexistencia más que la competencia en el marco de una conciencia solidaria de la vida del otro y de la propia.

Y entonces niños, niñas, jóvenes y maestros confluyen en un espacio donde interactúan y desde dicha concurrencia se cuestionan, reflexionan, debaten y actúan hacia la construcción, reconstrucción y transformación del lugar ocupado en este territorio rural.

Cuestionamientos y reflexiones anteriores que se vinculan en la piel de los maestros y directivos docentes, haciendo énfasis en el papel que ocupa la escuela en la comunidad, y particularmente en la vida de esta ruralidad, evidente en un territorio que está marcado por condiciones ambientales complejas gestadas en la presencia del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial, los que aportan a este cuadro factores como malos olores, emisión de material particulado en el aire, flujo de lixiviados en los cuerpos de agua que confluyen alrededor del inmenso depósito de basura que se encuentra a cielo abierto en este sector de la Bogotá urbana y rural de la ciudad.

Sin embargo en medio de estas complejidades habitan en este territorio más de 5000 personas, que luchan por subsistir y entre ellos están los pobladores del campo, un sector de la sociedad colombiana que ha sido víctima de la exclusión y que a pesar de estar en la Ciudad Capital de este maravilloso país, siguen siendo marginados y desconocidos porque sobre sus cultivos y animales, y

sobre sus personas se arrojan más de 6500 toneladas diarias de desechos de la ciudad. Ancianos, hombres, mujeres, niños y niñas campesinos que han encontrado en la tierra formas de vida que marcan una cultura solidaria y humilde, pero no por la escasez de riqueza, sino por el reconocimiento de la grandeza del otro y de la posibilidad de vivir con el otro.

Y en este reconocer, de saberes de vida, de cultura, de humanidad se encuentra este precursor equipo de maestros y directivos que en su práctica reconocen expresiones emancipadoras evidentes en las palabras de Ceceña (2008), referidas a:

“Las concepciones del mundo, de la vida, de la relación con la naturaleza y con el cosmos se han disparado y nos obligan a repensar todos los cuerpos teóricos con los que habíamos organizado nuestra propia visión. Las teorías son cuestionadas en su capacidad para responder al nivel que exige la complejidad y riqueza de esta irrupción cultural que cambia los parámetros de entendimiento tanto como los de la cotidianidad. Las bases sobre las que el proceso de dominación-emancipación ocurren dista mucho de poder expresarse de acuerdo con una estructura binaria de pensamiento. La complejidad caótica de la realidad exige explicaciones complejas y la naturaleza de los fenómenos reclama el protagonismo de los sujetos en los cuerpos explicativos” (p. 15).

Y desde allí es posible, comprender un grupo de sujetos-maestros, que en este lugar, constituyen un reto educativo centrado en la vida, que supera la repetición de contenidos, porque las necesidades y problemas de la realidad van más allá, además porque sienten y comparten la importancia de reconocer, profundizar y complejizar la historia pedagógica de una escuela que creyó en la reflexión alrededor de un sector rural que ha sido víctima de la irrupción de la urbanidad, evidente en la constatación de presencia de desechos y explotaciones que hoy marcan este territorio.

Es así, desde esta perspectiva de la historia pedagógica con antecedentes en la Escuela Mochuelo Bajo; en la cual se había logrado convertir a la escuela en un espacio de análisis y reflexión de la realidad gestado en proyectos de aula que cuestionaban la relación de la urbanidad con la naturaleza, de manera particular albergada en este territorio; como el Colegio Rural José Celestino Mutis, construido por la lucha comunitaria contra la presión económica y política dominante en la ciudad de Bogotá logra instalarse en el 2009, con pasos firmes y gigantes en la zona rural de Ciudad Bolívar gracias a la construcción de una nueva planta física que se convertiría en un lugar majestuoso, donde se ponía en evidencia el poder de la gente acompañada por una líder maestra y su equipo de docentes, que creían fielmente en los derechos y oportunidades que merecen los campesinos y la población urbana marginal de la Localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá.

Se conjugan de esta manera, los compromisos, pasiones y luchas de los maestros y directivos con la búsqueda e intereses de la comunidad por favorecer sus vidas, pero de manera particular y enfática la vida de sus niños, niñas y jóvenes, y es así como el reto educativo se comprende en la identificación de *¿Cuál es el papel de la escuela rural en la construcción de sentidos de vida de los estudiantes, docentes y directivos del Colegio Rural José Celestino Mutis?*

### **Territorio**

Estudiantes, docentes, directivos y comunidad, se encuentran analizando, comprendiendo y fortaleciendo la vida en un territorio institucional denominado “Colegio Rural José Celestino Mutis”, el cual se constituyó como una esperanza en medio de la incertidumbre, asumida, defendida y lograda por la Bogotá Sin Indiferencia cuyo periodo de gobierno 2004 - 2008 en cabeza de Luis Eduardo Garzón, comprendió la deuda social de la Urbanidad - Ciudad con este sector Rural, permitiéndose una inversión a pesar de la oposición política y social de los grandes capitales de la ciudad, que logró su cometido y en agosto del 2009 entregó a esta población un Mega Colegio que compromete seis (6) hectáreas rurales de la Localidad de Ciudad Bolívar, desconocidas para muchos habitantes de la ciudad, pero asumidas como parte del 70% de Bogotá Distrito Capital de Colombia (Componente rural de Bogotá D.C.), un territorio rural casi invisible para el 30% correspondiente a la urbanidad de esta misma ciudad.

Y en este territorio entendido, desde los aportes de Borde y Torres 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 habitan”, un bienestar que se

perfila desde esta perspectiva de escuela, que con estas comprensiones desde el 2009, alberga a más de 1700 estudiantes que habitan esta ruralidad, pero también la urbano marginalidad de esta Localidad.

Los componentes anteriores referidos a las relaciones políticas, sociales, ambientales y educativas, visibilizan una comprensión de territorio asociada a “un lugar que supera el espacio físico porque convoca a maestros y estudiantes a generar interacciones, diálogos, debates, cuestionamientos y reflexiones, en las que la comprensión de lo ambiental va más allá de la identificación de los recursos naturales, alcanzando la discusión, análisis, interpretación e intervención sobre las relaciones naturales, culturales y sociales” (Rojas, Chacón, Gómez, Pinzón & otros, 2018, p. 115).

Lo anterior, se asume como una ventana a comprender este territorio bajo la perspectiva 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, independiente que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre” (PRAE CRJCM, 2015). El territorio es así, un espacio que trasciende lo geográfico para convertirse en producto de los vínculos e interacciones en el marco de lo natural, social, histórico y cultural, para este caso en la zona rural de Ciudad Bolívar en Bogotá-Colombia. De esta manera este territorio se comprende en el Colegio Rural José Celestino Mutis como un espacio donde el:

“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” (Rojas, Chacón, Gomez, Pinzón & otros, 2018, p. 116).

## **Tensiones conceptuales**

### ***Ruralidad***

De esta manera el territorio, entendido como un espacio que se configura por unas condiciones geográficas cobra sentido y se incorpora en la vida de sus habitantes generando unas relaciones e interacciones marcadas por condiciones naturales, sociales, culturales y políticas, que para este caso se orientan por tensiones vividas y sentidas por la población campesina, pero también por los habitantes urbano marginales, que se confrontan diariamente en este sector rural con dos vecinos antes inesperados y ahora permanentes que representan los grandes capitales de la ciudad: el Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial Los Mochuelos.

Y desde éstos, la ruralidad en Ciudad Bolívar se ha visto agobiada en los últimos 31 años por el uso del suelo para depositar miles de toneladas diarias de basura, que han venido desplazando a los campesinos, ya que muchos de estos hombres y mujeres trabajadores de la tierra, que encontraban en su esfuerzo y lucha diaria por sobrevivir, la posibilidad de otorgar a la ciudad abastecimiento alimentario desde la producción de papá, arveja, fresas entre otros productos cultivados en el suelo, han tenido que asumir roles de empleabilidad, porque el valor de su tierra y sus cultivos, se ha depreciado y afectado, por el impacto que genera por la presencia de la basura en la región.

A esto se suma, la conformación de un sector rural en el cual se realiza extracción de recursos mineros, que generan la excavación permanente de la tierra, para producir arcilla y arena, convirtiéndose en abastecedores de la industria de la construcción no solo para la ciudad sino también para diversos lugares del país.

Las condiciones anteriores, que ponen frente a los ojos del Colegio Rural José Celestino Mutis, una ruralidad en la que se ha hecho evidente, una comprensión sentada en el plano económico del desarrollo global, la cual ha pasado por encima del campesinado, ya que se ha priorizado la mercantilización de la tierra, evidente en el depósito cotidiano de basura, y otorgamiento de licencias para el uso del subsuelo que permiten la explotación de recursos naturales no renovables.

De esta manera se pone en el debate una comprensión de la ruralidad, que fundamentada en la arrasadora globalización actual, cuyo propósito es la apropiación sin medida del suelo y el subsuelo producto de “la compra de tierras por parte de los capitales productivos y financieros, tanto internacionales como domésticos, en amplias zonas. Las modalidades contemporáneas de acceso y

uso del suelo responden, entre otros factores determinantes a la titularización de bienes primarios e incluso de tierras” (Garay, 2013, 163).

Un debate que se confronta con una comprensión de la ruralidad, asociada al reconocimiento de la lucha cotidiana del campesino de Ciudad Bolívar que ha encontrado en su tierra la posibilidad de vivir, de otorgar a sus hijos una camino de prosperidad a partir del trabajo de la familia que crece y trabaja junta. Y desde este lugar, el Colegio acoge una propuesta de desarrollo rural asociada al reconocimiento del valor del campesino por su papel protagónico en la vida de la ciudad, así se comprende que “el campesinado puede ser generador de alimentos, bienes ambientales, recursos públicos, democracia, relaciones y redes sociales, conocimientos, mercados, y un sujeto muy importante para constituir un modelo de desarrollo equitativo y sostenible” (Machado, Salgado & Naranjo, 2013, p. 279).

Por lo anterior, el Colegio acogió al campesino reconociendo su valor en la construcción de saberes solidarios, por su capacidad de pensar en su familia, pero también en los otros, por su capacidad de servir y compartir eso que sabía y que le había permitido vivir con otros, siendo esos otros estudiantes y maestros, éstos últimos comprometidos y apasionados por este saber y por la importancia de aprender, y por ello invitaron a los campesinos a enseñar y a compartir esa forma de cultivar, de relacionarse con la tierra y con los alimentos que allí se producían.

Y así algunos campesinos e hijos de campesinos orientaron y acompañaron inicialmente la preparación de la tierra, la siembra y recolección de alimentos, más allá del interés por ganar o abastecer, la perspectiva era aprender, desde esta forma de vivir, desde esta forma de pensar que no está centrada en el competir sino en el vivir, logrando construir y consolidar una “Huerta agroecológica y jardín productivo”, donde estudiantes y maestros desde sus conocimientos y acompañados por hijos de campesinos lograron ser reconocidos en el año 2016, a nivel Local y Distrital y perfilados a nivel nacional como una experiencia significativa y por tanto exitosa en el marco de la Educación Rural en Colombia.

Pero además desde esta perspectiva de reconocimiento del campesinado y su papel en el territorio, cobraba también sentido su identidad cultural, y por ello también fueron invitados para que compartieran con niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras su saber musical, dancístico y oral, que mostraba su ingenuidad e identidad, además de su comprensión al respecto de lo que ocurría con la tierra y los nuevos y diferentes servicios para lo que era usada, llegando de esta manera, desde el Colegio a liderar X Festivales de Música, Danza y Oralidad campesina entre los años 2008 a 2018, reconocidos hoy por la Ciudad y que se han convertido en patrimonio de esta comunidad rural de Ciudad Bolívar y han despertado el interés por la participación y protagonismo a otros sectores de la ruralidad de la Ciudad de Bogotá.

Pero también esta perspectiva de reconocimiento del campesino, convocó a identificar su forma de comprender el mundo e interpretarlo, y desde allí se desarrolló un saber centrado en los “Símbolos del territorio” entre los años 2014 a 2017, momento histórico en el cual, maestros observadores acompañados por estudiantes curiosos, se atrevieron a caminar por la ruralidad y reconstruir esas formas que campesinos y habitantes de esta urbanidad marginal construyeron para relacionarse e interactuar en este territorio y estos aprendizajes permitieron a este equipo de docentes en representación de los saberes construidos con estudiantes, compartir sus experiencias en el Iberoamericano 2016 en México.

### ***Comunidad de aprendizaje***

El Colegio Rural José Celestino Mutis fue así reconocido en el ámbito local, nacional e internacional, por la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje que convocaban a estudiantes y maestros participantes de “Comunidades de aprendizaje”, orientadas desde una comprensión del territorio y la ruralidad centrada en la gente, en los pobladores campesinos, en los niños y jóvenes que habitan la región, pero también en los niños y jóvenes que encontraron en esta escuela un espacio para conocer, para aprender, para interactuar, para crecer. Con esta perspectiva no solo aprendieron los niños, niñas y jóvenes, también lo hicieron los maestros, maestras y directivas. Esta escuela fue entonces una expresión diversa de comunidad de aprendizaje en los cuales se puso en ejercicio la consideración planteada por Bustamante & Guevara (2003) relacionada con “los espacios

escolarizados ponen en contacto diversas mediaciones de saberes a través de las cuales los sujetos interactúan socialmente en los procesos de formación” (p. 15).

Como comunidad de aprendizaje, la escuela requirió una organización escolar fundamentada en la conformación y consolidación de equipos de trabajo cuyo eje central fue el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos alrededor de proyectos, centrados éstos, en las necesidades y problemáticas identificadas, pero que además dichos proyectos cobraron sentido, para la visión y misión institucional, en cuyo marco de referencia se encontraban principios como: educación ambiental; ciudadanía, participación y convivencia; procesos pedagógicos innovadores e investigativos, territorio rural y gestión institucional. Estos principios del horizonte institucional fueron asumidos como mediadores comunicativos, desde los cuales se pretendió tejer conexiones que dieran lugar a las estrategias y acciones desarrolladas por los equipos o grupos de trabajo comprendiendo dichos principios como mediadores sociales que:

“Dependen de cómo los sujetos establecen relaciones interpersonales, a través de las cuales se constituyen los sentidos de convivencias, las maneras de regular y seguir las acciones, las formas discursivas de participación y las dimensiones de significar las actuaciones éticas y políticas de una determinada comunidad constituida social y culturalmente” (Bustamante & Guevara, 2003, p. 16)

Estas comprensiones justificaron la organización de espacios institucionales en los que docentes, directivos y estudiantes se encontraban con la perspectiva de ser reconocidos, de interactuar, planear, realizar acciones, evaluar generando “vínculos intersubjetivos e interrelativos” constituyendo Comunidad de aprendizaje desde la perspectiva de Proyectos de Aula (Ciclos 1, 2, 3 y 4) y Proyectos Pedagógicos Productivos (Ciclo 5), así se hicieron:

- ✓ Encuentros en jornadas de desarrollo institucional al inicio del año que convocaron docentes directores de curso y docentes de apoyo para organizar la etapa exploratoria de los proyectos previstos para los diferentes niveles o líneas de profundización.
- ✓ Encuentros de docentes directores de curso, docentes de apoyo y estudiantes de los diferentes ciclos uno (1º y 2º), ciclo dos (3º y 4º), ciclo tres (5º, 6º y 7º) y ciclo cuatro (8º y 9º), mientras se reunieron docentes y estudiantes por líneas de profundización (Manejo ambiental, Ciencias Básicas, Dibujo Arquitectónico, Artes y Humanidades) en ciclo cinco (10º y 11º), estos encuentros desarrollados durante la primera semana de clases del año escolar para discutir y concertar intereses y necesidades al respecto de los proyectos y establecer colectivamente alternativas y por tanto Tópicos generadores.
- ✓ Encuentros semanales de docentes directores de curso, quienes representaban en el nivel diferentes campos de pensamiento, con el propósito de hacer intervención interdisciplinaria alrededor de las propuestas de los proyectos y por tanto los ejercicios investigativos.
- ✓ Encuentros semanales de directores de línea y directores de curso por líneas de profundización en ciclo 5, para organizar los procesos investigativos, pedagógicos y convivenciales en el marco de la líneas de Manejo Ambiental, Ciencias Básicas, Dibujo Arquitectónico y Humanidades y Artes.
- ✓ Jornadas Pedagógicas centradas en discusiones académicas en las cuales se debatía sobre los procesos pedagógicos e investigativos que se desarrollaron en el marco de los Proyectos de Aula y Pedagógicos Productivos.
- ✓ Foro de estudiantes y Foro de docentes en la Semana Cultural Institucional, en los cuales se compartía y analizaba los avances, logros y dificultades de los Proyectos desarrollados.

Otros espacios de aprendizaje, que gestaron comprensiones al respecto de pensarse y vivenciar “Comunidad de aprendizaje” están relacionados con los campos de pensamiento, y entonces se realizaron:

- ✓ Encuentros semanales de campos de pensamiento que convocaban docentes desde ciclo inicial hasta ciclos 5 de las dos jornadas escolares, proceso que se dio del año 2010 a 2014, en un espacio intermedio en el cual se podían encontrar para establecer propósitos en el marco institucional y una secuencialidad de procesos de aprendizaje desde la educación inicial hasta la educación media integral.
- ✓ Encuentros semanales por campos de pensamiento diferenciados por jornadas producto de la evaluación dada por los docentes, particularmente de la jornada tarde, ya que los espacios

anteriores afectaban la ocupación equitativa del tiempo en el Colegio, manteniendo el propósito de analizar los procesos de aprendizaje integrados al interior del campo de pensamiento y el desarrollo de los proyectos transversales liderados por el campo en cada jornada.

- ✓ Encuentros de campos de pensamiento, en el marco de las jornadas pedagógicas para lograr el intercambio y reflexión colectiva entre los docentes, que hacían parte de dichos campos en las jornadas mañana y tarde.

Los espacios anteriores fueron generados en el marco de un concepto de flexibilización del horario bajo la perspectiva de la “Comunidad de aprendizaje”, lo cual se enriqueció con la necesidad institucional de gestar la participación y presentación de diferentes puntos de vista con el ánimo de aceptar o debatir argumentos bajo la perspectiva de la construcción cooperativa del conocimiento, así “los sujetos están en condiciones de ser sujetos de habla argumentativa y deliberativa y gozan de una predisposición profunda hacia la recepción y atención cuidadosa de las ideas ajenas” (Bustamente & Guevara, 2003, p. 20).

Sin embargo, es importante enunciar que esta dinámica comunicativa y dialógica adoleció de una generación fundamental de espacios de interacción específica con los docentes y directivos que llegaban nuevos a la institución, por lo cual los procesos de comprensión, aprendizaje y apropiación de la organización escolar bajo la perspectiva de “Comunidad de aprendizaje”, presentaron dificultades en el marco de claridad en criterios y argumentos para algunos. Lo anterior requiere pensar en la aplicación importante de comprensiones como “una comunidad de aprendizaje de contexto dialógico permite estimular y provocar, entre los sujetos de formación, las capacidades de curiosidad, de asombro, de observación, de imaginación, de pensar lógica y racionalmente, así como realizar actos discursivos de forma coherente, cohesionada y adecuada” (Bustamente & Guevara, 2003, p. 20).

Desde la llegada de la nueva administración rectoral del Colegio, la comprensión y vivencia en la práctica de la “Comunidad de aprendizaje”, adoleció de procesos dialógicos y creativos, ya que las dinámicas asumieron un lugar unidimensional, generado por una visión autoritaria que desplazó el debate desde acuerdos y/o desacuerdos, para imponer una postura justificada por una expresión que lamentablemente terminó naturalizándose en el 2018 como “es la orden del rector”.

### ***Saber pedagógico***

Esta Comunidad de aprendizaje, gestada en una organización escolar fundada en la pedagogía por proyectos en el Colegio Rural José Celestino Mutis, permitió la consolidación de un proceso continuo que trascendió la práctica para plantear un discurso que puso en evidencia un saber pedagógico, que se dio en la planeación, ejecución y evaluación de experiencias, respondiendo a las necesidades del territorio, con la intención de despertar e iluminar el sentido de vida, no solo de los estudiantes, sino de docentes y directivos, a partir del reconocimiento de la variedad y la participación en equipos de trabajo para generar sentido de pertenencia y dar una continuidad a la propuesta pedagógica construida.

Desde esta perspectiva, se configuró un “saber pedagógico” que como dice Gallego (1992) éste se puede comprender como la búsqueda de la objetivación de la conciencia la cual se da en

“un contexto cultural específico, cuyas manifestaciones externas, en principio, son los discursos (descriptivos o explicativos) que elabora, poniendo de presente el saber que sabe y las realidades fácticas que lleva a cabo como componentes parciales de las interrelaciones que establece con esa realidad extrasubjetiva delimitada. Esas manifestaciones externas son: el componente discursivo y el componente fáctico (p. 53).

De esta manera emergió en el discurso y en la práctica institucional de esta escuela rural transformadora un modelo pedagógico institucional producto del sentir, pensar, actuar, reflexionar de un equipo docente comprometido con la pedagogía, pero fundamentalmente con la vida de la comunidad, de la ruralidad. El componente discursivo fue entonces inspirado en la “Enseñanza para la comprensión” propuestas por Perkins y Willson, fundamentalmente con la expectativa de poner el pensamiento en acción a través de un proceso escolar que acudió a los lentes de los tópicos generadores, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua. Pero además se otorgó valor a las denominadas institucionalmente acciones integradoras y a los indicadores de desempeño.

Este panorama discursivo también fue delineado por el componente epistemológico de la “Pedagogía por Proyectos” entendida como una propuesta latinoamericana cuya esencia estaba en la investigación, la cual permitió otorgar significado a los aprendizajes de estudiantes docentes y directivos, quienes con el reto de potenciar el componente práctico de este saber pedagógico en construcción, llevaron a la práctica institucional y cotidiana la estrategia pedagógica de proyectos de aula, lo anterior condujo a comprender una importante necesidad, que fue la evaluación del proyecto año a año, así se dio valor al perfeccionamiento de los aprendizajes desde la determinación de debilidades, fortalezas y estrategias de mejora que permitirían construir el conocimiento desde diferentes miradas, ya sean naturales, culturales, sociales o ambientales.

Los Proyectos de aula se emprendieron desde un énfasis definido para cada ciclo, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y docentes reflejados en:

- ✓ Diagnóstico de los intereses de los estudiantes
- ✓ Los hilos conductores o preguntas generadoras por parte de docentes y estudiantes
- ✓ Tópico Generador, como eje central del proyecto
- ✓ Metas de Comprensión que unificaron los aprendizajes que se querían lograr
- ✓ Desempeños de Comprensión.
- ✓ Valoración Continua, desde las fortalezas y debilidades que se dan en el procedimiento.

Estos elementos se fueron desarrollando dentro del proceso de “enseñanza para la comprensión” teniendo como finalidad que los y las estudiantes desarrollaran conocimientos, habilidades y actitudes significativas que renueven su vida desde los diferentes ámbitos: social, familiar, escolar. Potenciando en ellos fundamentalmente la vida y por tanto la esperanza, así el propósito fue para niños, niñas, jóvenes y adultos participantes lograr comprender la realidad, para poder transformarla. Desde este saber pedagógico “la pedagogía emancipatoria es, en esta perspectiva, un espacio de producción colectiva del conocimiento, a partir de prácticas sociales históricas, de lucha por la vida, la libertad, la justicia, la autonomía”, para este caso una vida digna, que implicó la generación de conciencia, de reflexión, de acción y de transformación en las personas, los colectivos y por tanto la comunidad educativa de esta escuela rural.

Esta transformación de la conciencia hacia la construcción de sentidos de vida en el Rural José Celestino Mutis, convocó también a los denominados desde la Secretaría de educación de Bogotá “Campos de Pensamiento”, que respondían en las últimas décadas a políticas educativas que rompieron una mirada tradicional del conocimiento parcelado e independiente, formulando disposiciones curriculares interdisciplinarias, en donde se hizo énfasis en el aprendizaje integral de las áreas. Desde esta mirada, se hizo posible resaltar que las Ciencias Sociales, se han pudieron empalmar con las Ciencias Naturales, en un intento por resolver problemáticas sociales que se relacionaron con la carencia de un pensamiento social- científico. Es por eso, que cobraron sentido afirmaciones como

“Conviene que la formación en ciencias en Básica y Media contemple el abordaje de problemas que demandan comprensión holística (como por ejemplo la pobreza, la contaminación ambiental, la violencia, los modelos de desarrollo, la tecnología ...) para que el estudio en territorio, además de vincular los intereses y saberes de los estudiantes, permita que los conceptos, procedimientos, enfoques y propuestas propios de las disciplinas naturales y sociales estén al servicio de la comprensión de situaciones, relaciones y entornos propios de estas áreas del conocimiento” (MEN, 2006, p. 103)

En este contexto se da lugar a señalar, un caso particular, como un ejemplo de la comprensión al respecto de los “Campos de pensamiento”, articulados en el saber pedagógico del Rural José Celestino Mutis, el campo denominado “Histórico” y que expresa las construcciones distritales y para este caso institucionales alrededor de las ciencias sociales, el cual en su desarrollo epistemológico y político ha tenido multiplicidad de perspectivas y orientaciones que conforman lo que hoy se conoce como “Campo de pensamiento Histórico”, desde el cual se pretendía que el estudiante conociera y transformara su realidad social a través de un pensamiento crítico, propositivo y creativo, que permitiera desarrollar una ética del cuidado para desarrollar un sentido de pertenencia hacia el colegio, la ruralidad, la localidad, el país y el mundo, que permitiera construir un proyecto de vida y de manera más profunda un sentido de vida, en función de su persona pero también de su comunidad.

El campo de pensamiento Histórico, como un ejemplo de las comprensiones logradas al respecto de la complejidad del conocimiento, en los campos de pensamiento en el marco de esta escuela rural, en su génesis concibió desde la propuesta de la Secretaria de Educación para los colegios públicos de excelencia en Bogotá, y desde los miembros del Departamento de Historia de la Universidad Nacional que:

“Los bienes simbólicos, culturales y los problemas que nos rodean a diario se hallan inmersos en un proceso histórico y responden a una dinámica de producción y consumo en la que también existen tensiones de poder, dominio ideológico o cultural, que nos hace plantear la necesidad irrenunciable de conocer e interpretar los procesos que hemos vivido y los del mundo, de comprender las dinámicas sociales como un producto histórico, Esta afirmación nuclear en la justificación de propuesta del campo de pensamiento histórico está unida al llamado que desde ella se hace a no considerar el conocimiento como un producto ya terminado que los maestros deben enseñar como verdad definitiva, sino como un constructo humano, dinámico, en constante cambio y en cuya construcción todos tenemos la posibilidad y el derecho de participar” (SED, 2006, párr. )

Así, el equipo de docentes de este campo desde un ejercicio gestado en el discurso y fundamentalmente en la práctica, pusieron en ejercicio un saber pedagógico orientado desde el territorio, las experiencias, expectativas, conocimientos, habilidades y actitudes, para promover un planteamiento epistemológico marcada desde el análisis de la realidad expresa en situaciones problemáticas que podrían ser estudiadas desde la construcción, reconstrucción y comprensión de éstas, como fenómenos sociales, que permitían así la formulación de preguntas diversas y enriquecidas en la significación otorgada por la ruralidad y urbano marginalidad.

Entonces maestros y maestras, de este campo de pensamiento Histórico, se comprendieron y comprendieron a los niños, niñas y jóvenes como individuos que podían participar y construir sus formas de ser y de interactuar, afianzando vínculos de identidad y pertenencia a su cultura, entiendo su entorno, su contexto, a través del análisis y la reflexión continúa en donde se pensaron como sujetos activos que podían transformar su realidad.

Teniendo lo anterior como base, en la institución se empezó el rediseño curricular para implementar los campos de pensamiento, con la colaboración de la Universidad de los Andes y con la participación de un especialista en la materia de cada campo y un docente de cada ciclo, lo cual contribuyo en la articulación de diferentes intereses y visiones desde la mirada de cada docente que trabaja con estudiantes de los diferentes ciclos, evitando así que se diera un rompimiento en el plan de estudios. Los equipos de trabajo permanentes conformados por los docentes de los grados que pertenecen a los ciclos correspondientes contribuyeron a que se establecieran canales de comunicación para el planteamiento de estrategias pedagógicas y parámetros claros en el proceso educativo.

Producto de esta discusión académica, en el marco del análisis de documento de la SED, se constituyo para el campo de pensamiento, una propuesta categorizada como: espacio, tiempo, narración, relacional, política y economía. Estas categorías tienen en cuenta la correspondencia del sujeto con el mundo y actúan de manera análoga y no como divisiones aparte unas de las otras. Lo que se quiere es que todo este interrelacionado, tanto las categorías del campo, como el campo mismo con los demás campos de pensamiento. Sin embargo en la práctica pedagógica desde el aula fue complejo enseñar estas seis categorías en el colegio, por lo tanto se unieron en parejas afines que mejoraran el aprendizaje y la enseñanza del campo, quedando tres categorías: Espacial-relacional, temporal-narrativa y económica-política. Es importante reconocer que es un proceso de construcción continua y que el plan de estudios desde el campo Histórico se mantendría así vigente.

Se evidencia desde este ejemplo vivido en el campo histórico que la realidad en el aula desde esta comprensión, asume la complejidad caótica de la realidad, promoviendo explicaciones complejas desde lo social en un marco emancipatorio, ya que el conocimiento en las ciencias sociales se gestó no solo desde una nueva denominación “campo histórico” sino que implicó la concepción del conocimiento como algo integral para despertar en el estudiante un pensamiento crítico que le permitiera desenvolverse en un mundo globalizado.



El proceso anterior evidencia para este campo, como lo fue para los otros campos de pensamiento desarrollados institucionalmente, la comprensión de éstos como, espacios de saber interdisciplinarios que permitieron comprender la realidad presente en el territorio de una forma compleja, ya que hicieron posible la articulación de nociones, pero particularmente de conceptos que fueron base de los aprendizajes construidos por estudiantes y docentes. Dichos campos de pensamiento, organizados desde un plan de estudios que se gestó en ese horizonte institucional centrado en la construcción de proyectos de vida y posteriormente sentidos de vida, generó una propuesta de perfil del estudiante y fue desde allí, desde esa búsqueda por fortalecer a la persona y su interacción en el colectivo del colegio, de la familia y de la comunidad, con una perspectiva centrada en lo ambiental y luego también en la ciudadanía, participación y convivencia como cobraron vida en esta escuela estas formas de pensar, las que fueron nombradas y estructuradas desde la concepción de sus propósitos, de sus categorías, de sus metas de comprensión, desde sus conceptos o ideas estructurantes, de sus acciones observables y sus desempeños de comprensión como: Campo de pensamiento de Ciencia y Tecnología; Campo de pensamiento de Comunicación, Arte y Expresión; Campo de pensamiento Lógico; Campo de pensamiento de Ciudadanía y Ruralidad y el Campo de pensamiento Histórico.

Y entonces, este saber pedagógico institucional expreso en el discurso, pero fundamentalmente en la práctica, en la vivencia, en el sentir y actuar, se juntó con los proyectos de aula, para ir desplegando trabajos y maneras integradas de ver y transformar la realidad desde los propósitos de proyectos que se enraizaron como troncos vitales en este saber, así, los campos de pensamiento permitieron enderezar los distintos aspectos y situaciones que emergieron en el desarrollo de preguntas y respuestas construidas por estudiantes y docentes, dirigiendo este cumulo de cuestionamientos hacia la estructuración conceptual de un aprendizaje.

Una mirada pedagógica particular, un saber de orden territorial, que se convirtió en una plataforma para el despegue de la investigación en el aula, proceso que se centró en los intereses de los estudiantes, de los docentes, de la ruralidad, de la urbana marginalidad, y claro de la institucionalidad. Así, se encontraron diversos y múltiples caminos para investigar en el territorio, desde una marco complejo e interdisciplinario como: en los ciclos uno (1° y 2°) y dos (3° y 4°) se acudió a la “Granja Mágica La Mochuelita” un constructo con nombre propio, las docentes de la jornada tarde; En ciclo 3 (grado 5°) se buscó, la promoción de la “Conciencia ambiental”, eje del Proyecto Educativo Institucional, despertando y estimulando iniciativas que vincularon el espacio circundante, y así se vivenció con los niños y las niñas la exploración del territorio, sus características; en este ciclo 3 (grados 6° y 7°), en el marco de la diversidad que otorgó una educación ambiental, que superó una perspectiva natural convocando también una mirada social y cultural, surgieron entre muchos otros, caminos de aprendizaje como: “Símbolos en el territorio” y “El Buen vivir”, proyectos anteriores que promovieron, recorridos por el territorio rural que vincularon a docentes y estudiantes desde grado 6° hasta grado 9°. Y en ciclo 5 (grados 10° y 11°), esos senderos investigativos además, fueron fortalecidos por las líneas de profundización (Manejo Ambiental, Ciencias Básicas, Dibujo Arquitectónico y Artes y Humanidades), que dieron cabida para indagaciones alrededor de Sistemas de Gestión ambiental, transformación de la materia y la energía; comparaciones arquitectónicas desde la construcción del mismo Colegio hasta construcciones de la urbanidad y de la ruralidad; y comprensiones alrededor de las artes, la filosofía y la comunidad, éstas últimas en el marco de una línea que emergió como la expresión misma de este horizonte institucional: “Arte y Humanidad” .

Este saber pedagógico institucional, permitió que, en los proyectos de aula se motivara y vivenciara la indagación, conjugando elementos de la investigación científica en el orden de las ciencias naturales y las ciencias sociales, implicando entre otras consideraciones: la formulación de preguntas y en algunos casos el planteamiento de hipótesis; la recolección de información; el análisis e interpretación de esta información; la comprensión de resultados; la presentación de conclusiones y la construcción de aprendizajes por parte de estudiantes y maestros. En estos ejercicios de investigación formativa experimentados por los niños, niñas, jóvenes y adultos, el componente participativo fue fundamental, ya que, estos estudiantes y maestros, en algunos casos acompañados por padres y campesinos, se conjugaron para trasegar y entonces la investigación orientó el camino de la construcción, de la iluminación, de la reflexión y por tanto de la comprensión hacia transformación.

De esta manera, los proyectos de aula en ciclos inicial, 1, 2, 3 y 4; los proyectos pedagógicos productivos en ciclo 5, enriquecidos con los campos de pensamiento de carácter complejo, interdisciplinario e integrador, la investigación, el territorio rural y urbano marginal, se conjugaron para institucionalizar un saber pedagógico, que puede comprenderse desde planteamientos de Gaston Bachelard enunciados en Espinal (2016) como “toda ciencia según el momento histórico produce sus propias normas de verdad” y “la historicidad de un proyecto de saber, de la normatividad que funciona en su génesis y los juicios de valor que involucra” (p. 13), implica para este caso, la articulación de prácticas científicas y por tanto la producción de conceptos en el marco de una pedagogía emancipatoria para la zona rural de Ciudad Bolívar en Bogotá – Colombia.

De esta manera, los qué, los para qué, los cómo, de aproximarse al niño, la niña y el joven ha permitido un desarrollo cognitivo que logro posibilitar la desestructuración ciertas configuraciones mentales y culturales que establecían una educación dictatorial, en donde el saber y la dinámica escolar recaían en el docente o en el sistema institucional, pero a medida que los proyectos de aula se fueron consolidando, la cultura institucional cambio, hubo una emancipación mental, cultural a nivel de comunidad, reflejada en las proyecciones a futuro, ya que los egresados del colegio solo pensaban en laboral en el relleno o las ladrilleras, ahora ellos consideraban la educación superior y otras o distintas formas de pensarse y vivenciar sus sentidos de vida.

### **Sentido de vida**

En este trasegar de estudiantes, maestros, maestras, directivos y padres de familia, que buscaron comprender el territorio en el marco de la ruralidad con componentes de la urbano marginalidad, desde la perspectiva de permitirse un saber pedagógico en un momento socio-histórico y cultural desde comprensiones logradas en la consideración de la escuela como una comunidad de aprendizaje, la escuela cobra sentido en su búsqueda permanente de la vida digna, desde el pensar hacia el accionar y por tanto transformar.

De esta manera, se consideró que el sentido que le da a su vida cada persona de la comunidad educativa no coincidió, para este caso necesariamente con la propuesta que agencia el Ministerio de educación Nacional o la Secretaria de Educación Distrital, porque aquí surgió la inquietud, de la necesidad del estudiante por vivir, más que sobrevivir, yendo así entonces más allá de obtener las competencias necesarias para debatirse en un mercado laboral o académico urbano o rural, encontrando otras opciones que hacen que el ser humano se sienta bien, feliz y realizado. Lo anterior le otorgó la posibilidad a esta escuela de pensarse desde construcciones de la comunidad educativa entorno a cuestiones como ¿Qué tipo de vida he de vivir?, estableciendo que:

“De este modo, se busca promover en los estudiantes el ejercicio de construcción de sentido de vida a partir de la libre deliberación frente a la forma de vida que prefieran elegir, jugando un papel importante las razones que fundamentan su decisión autónoma y responsable. Si bien esperamos que nuestros estudiantes piensen de manera crítica, pretendemos también que su pensamiento genere cambios en su comportamiento y conducta. No se trata sólo de cuestionar su entorno, sino también de transformarlo. Así de la ética pasamos a la política, pues se pretende que los estudiantes asuman una posición política (crítica y propositiva) frente a su situación actual que les permita generar acciones de transformación de su realidad” (Colegio Rural José Celestino Mutis, 2016, p. )

Se reconoció así, también que esta construcción pretendió la trascendencia del quehacer Institucional y que promovió y acogió programas como el PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica) de la Universidad Nacional de Colombia en la que se brinda a los estudiantes, Carreras profesionales pertinentes con el contexto rural como medicina Veterinaria, Ingeniería Agrícola, Enfermería entre otras, oportunidades que fueron acogidas y luchadas por jóvenes que tradicionalmente no habían querido y pensado en la educación superior y menos en la mejor universidad pública del país. Logros anteriores que pusieron en evidencia la transformación de la conciencia de los jóvenes, quienes se cuestionaron desde el ahora hacia una concepción de un futuro posible al que la sociedad excluyente los había marginado.

Así, algunos egresados con interés en la formación profesional, encontraron lugar en la educación universitaria de carácter público, además de la Universidad Nacional de Colombia, surgieron en los intereses de estos jóvenes alejados de la Ciudad urbana, la Universidad Pedagógica Nacional,

la Universidad Distrital y el Colegio Mayor de Cundinamarca. Pero también la búsqueda de posibilidades en Universidades privadas que les ofrecieran posibilidades para avanzar en su formación desde las consideraciones particulares de vida que asumen en esta región. Pero además como parte de las oportunidades para la vida se gestionó la articulación con el SENA, en representación de la posibilidad de formación técnica y tecnológica.

Entonces los jóvenes y sus familias empezaron a ampliar sus fronteras más allá del trabajo obrero ofrecido por el Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial, para pensar en la educación técnica, tecnológica y superior, además de la consideración de pensamientos y acciones emprendedoras, anteriores pretensiones que se empezaron a instalar, potenciar y cobrar valor desde el sentir, pensar y actuar en los sentidos de vida de los muchachos, ahora acompañados en esos sueños por algunas familias, y sin discusión por los maestros, maestras y directivos que creían que soñar es posible y actuar por ello vale la pena, mereciendo entrega y compromiso desde la individualidad y hacia la colectividad en la escuela, la familia y la comunidad en el marco de la ruralidad.

### **Emancipación**

El Colegio Rural José Celestino Mutis, recobró la memoria e historia pedagógica de la escuela Mochuelo Bajo, como un antecedente forjado, en una experiencia escolar innovadora, sentida y vivida que se destacó por el acompañamiento a la comunidad, a través de una lucha hombro a hombro, en la que cotidianamente se buscó superar los efectos de un ambiente adverso producto de la presencia en la zona rural de Ciudad Bolívar del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial, así la escuela fue capaz de “forjar nuevas ideas, sentimientos, valores, que abren posibilidades y oportunidades a la búsqueda apasionada y apasionante de humanizar la vida” (Ceceña, 2008, p. 177).

Así, se instalaron en este Colegio ideas, sueños, expectativas, creencias, actitudes y fundamentalmente saberes pedagógicos en el marco del reconocimiento niños, niñas, jóvenes, maestras, maestros y directivos que interactuaron y se apropiaron de prácticas en una perspectiva de “Comunidad de aprendizaje” donde el “diálogo permite a sus protagonistas volverse productos históricos de las transformaciones, autores de relatos que rehacen el mundo” (Ceceña, 2008, p. 179), un mundo, una escuela que fue creciendo, cambiando, evolucionando desde la gesta de principios emancipadores como la educación ambiental; la ciudadanía, participación y convivencia; procesos pedagógicos innovadores e investigativo; territorio rural y gestión institucional que se conjugaron como columnas articuladoras de una gesta pedagógica inspirada en la “enseñanza para la comprensión”, la “Pedagogía por Proyectos” y el territorio, fundando discursos asociados a hechos fácticos que se centran en el aprendizaje vinculante de estudiantes, maestros y directivos, esencialmente hacia la consolidación de **sentidos de vida** favorables para los sujetos, los colectivos y de manera importante para la comunidad rural y urbano marginal de Ciudad Bolívar. Entonces a partir de una situación precaria, dependiente, limitada, la escuela se permitió soñar con una realidad distinta a la que el contexto le presentaba, a la que la sociedad y la política le indicaban, así venció la posibilidad de abrirse camino hacia una formación que fortaleciera su sentido de vida. De esta manera se logró que hubiera una emancipación de pensamiento a través de transformar la manera de abordar el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La emancipación también, se entendió y aplicó desde la perspectiva de reconocer la Ley 115 de educación, como un marco de referencia colombiano, que otorgó a las instituciones educativas la posibilidad de ser autónomas, dejando de imponerse desde el Estado un currículo único y obligatorio, sino que se dio la posibilidad de que cada plantel educativo constituyera su estructura pedagógica.

Sin embargo, con las nuevas administraciones se ha pretendido desvirtuar esta autonomía, queriendo invisibilizar los procesos que determinaron las transformaciones tanto pedagógicas como a nivel de la comunidad; deformando la historia y la memoria del desarrollo administrativo y educativo que se construyó, el cual dio origen al Proyecto Educativo Institucional que permitió el paso de una escuela a un mega colegio.

### **Bibliografía**

- Bustamante, B. B. & Guevara, A. C. (2003). *Comunidad de aprendizaje como comunidad de lenguaje*. Centro de Investigaciones y Desarrollo científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1ª ed. Bogotá. Colombia.
- Camacho, C.A. (2016). *Cuadernos de Seminario 6. Reflexiones para una epistemología del Saber Pedagógico*. Publicaciones Universidad de la Salle. 1ª ed. Bogotá. Colombia.
- Ceceña, A. E. (2008). *De los saberes, de la emancipación, de la dominación*. Clacso Libros. Colección grupos de trabajo. 1ª ed. Buenos Aires. Argentina.
- Gallego, B. R. (2003). *Saber Pedagógico. Una visión alternativa*. Cooperativa editorial Magisterio. 2ª ed. Santafé de Bogotá. Colombia.
- Garay, S. L., Bailey, R., Forero, J. A. Barbari, G. F., Ramírez, G. C., Suárez V. D., Gómez, M. R., Castro, F. Y., Álvarez, Z. J., Roldán, O. R., Sánchez, de B. E., Machado C. A., Salgado, A. C. Naranjo, S. & Perry, S. (2013). *Reflexiones sobre la ruralidad y el territorio en Colombia. Problemáticas y retos actuales*. Oxfam en Colombia. 1ª ed. Bogotá. Colombia.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogotá.