

❖ **UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
REGISTRO SNIES NO. 90692



**PROYECTO DE RURALIDAD “RECONOZCO Y VIVENCIO LAS RIQUEZAS DE
USME 2015-2020”
SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA**

TRABAJO DE GRADO
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
PRESENTA:

MARY LEONOR CARREÑO GARZÓN

Director de trabajo de grado

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda PhD

Bogotá, Colombia; 26 de octubre de 2020.

DEDICATORIAS

A Dios y la Virgen Maria por todas las bendiciones, inspiración y fortaleza en el inicio y fin este
objetivo.

A mi esposo Juan, constante apoyo, respaldo,
aliento, amor y fortaleza en el recorrido de este camino.

A mis hijas por ser el motor que me impulsa a ser mejor persona y madre.

A mis padres que con sus enseñanzas y ejemplo
de responsabilidad y superación han logrado que sea la persona que soy.

AGRADECIMIENTOS

A mis compañeros docentes y directivos docentes, estudiantes y padres de familia que fueron parte fundamental en el desarrollo de esta investigación por su participación y colaboración desinteresada, entusiasmo, aportes, historias y enseñanzas que produjeron grandes conocimientos y satisfacciones dentro del trabajo investigativo y hoy se ven sus frutos.

A la institución educativa de Usme Pueblo por su disposición y colaboración en el prestamos de los documentos e información necesaria que me permitió profundizar y analizar los saberes, metodologías y actividades que desde allí se generan y ponen en práctica para desarrollar ese sentido de pertenencia en cuanto a su territorio en la comunidad educativa.

Al Doctor Álvaro Rivera Sepúlveda, por su paciencia, colaboración apoyo y dedicación incondicional, porque siempre estuvo ahí presente como director, guía, compañero y amigo. Siempre preocupado, profesional y exigente en cada paso del proceso investigativo revisando, aconsejando, sugiriendo y aportando sus conocimientos. Pero sin dejar de lado la parte humana, interesándose por mi vida personal, laboral, familiar y mi estado emocional. Dándome ánimo y fortaleza en los momentos que desfallecía.

A mi esposo que durante estos dos años fue mi apoyo incondicional para alcanzar esta meta. A pesar de mis enojos, tristezas y frustraciones siempre estuvo ahí con un abrazo y una palabra de aliento para seguir adelante. Sacrificando momentos de compartir en pareja y como familia y muchas veces sintiéndose solo. Gracias por ser más que un esposo, un amigo y compañero que siempre está ahí en los momentos buenos y malos, pero siempre con una sonrisa. Igualmente, a mis hijas por comprender mi ausencia en los momentos especiales de su vida, pero siempre me apoyaron para lograr mi objetivo.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I ÁREA PROBLEMÁTICA.....	9
1.1. Problematización de la realidad	9
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Objetivos de la investigación	17
1.4. Justificación.....	17
CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	21
2.1 Estado del arte	21
2.2 Marco Teórico	39
2.2.1. Territorio	39
2.2.1.1. Territorio y poder: Claude Raffestein	39
2.2.1.2 Espacio y Territorio: Hubert Mazurek.....	43
2.2.2. Educación rural.....	49
2.2.2.1. Escuela rural y territorio: Roser Boix Thomas	49
2.2.2.2. Equidad y educación: Diego Juárez Bolaños	53
2.2.3. Experiencia educativa	58
2.2.3.1. Experiencia educativa: François Dubet.....	58
2.2.3.2. Aproximación Fenomenológica de la Experiencia: Max Van Manen.....	64
2.3 Marco legal o normativo	70
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....	75
3.1 Paradigma: investigación crítica.....	75
3.2 Enfoque: Investigación cualitativa	78
3.3 Método: sistematización de experiencias.....	81
3.4 Descripción del escenario de la investigación.....	86
3.5 Diseño Metodológico.....	94

3.6 Plan de análisis	97
CAPÍTULO IV RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	99
4.1 Trazos históricos del proyecto de ruralidad: <i>Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020</i>	99
4.1.1. Antecedentes en la política pública.	99
4.1.2 Reconstrucción histórica del proyecto de ruralidad.....	105
4.2 Diálogo de saberes que transforman realidades en el proyecto de ruralidad <i>Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020</i>	131
4.2.1. Saberes de orden Pedagógico	132
4.2.2. Transformaciones de Orden pedagógico.....	138
4.2.3. Saberes de Orden territorial.....	144
4.2.4. Transformaciones de orden territorial.....	148
4.3 Perspectivas de futuro del proyecto de ruralidad “ <i>Reconozco y vivencio las riquezas de Usme</i> ”.....	151
CONCLUSIONES.....	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
LISTA DE TABLAS	175
LISTA DE FIGURAS.....	175
LISTA DE ANEXOS.....	176
ANEXOS	177

RESUMEN

La sistematización del proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” de la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme, pretendió reconstruir y comprender a través de la reflexión crítica los saberes, transformaciones y potenciales que la experiencia ha legitimado para el colectivo escolar de la institución. A partir de la reconstrucción de los trazos históricos de la misma describiendo los saberes y transformaciones de orden pedagógico y territorial que la misma ha provocado en el contexto y en sus participantes analizar formas de potenciación y resignificación para su desarrollo a corto y mediano plazo.

La experiencia de trabajo que aquí se presenta comenzó a desarrollarse en la institución hace aproximadamente diez años, pero la sistematización comprende un periodo de cinco años (del 2015 al 2020). De este modo, en este trabajo se señala el proceso que se llevó cabo para sistematizar la experiencia como el análisis documental de los archivos del proyecto, las voces y diálogos de los actores que participaron y permitieron reconstruir la historia para así poder identificar y describir los saberes y transformaciones que el proyecto de ruralidad ha generado dentro de la comunidad educativa.

El proyecto de ruralidad se constituye en un instrumento para visibilizar y fortalecer el reconocimiento y apropiación del territorio desde el aula y fuera de ella; es decir, desde la aplicación y ejecución de las actividades que se planean, diseñan y articulan con los contenidos del currículo para promover la curiosidad e interés de los estudiantes y sus familias por el reconocimiento de su territorio, saberes y patrimonio natural, histórico y social que el mismo territorio les ofrece para sus procesos de aprendizaje.

La experiencia se analiza desde la investigación crítica con el propósito de producir un texto analítico e interpretativo sobre la realidad del proyecto desde la metodología de sistematización de experiencias con las visiones de Jara (2018) y Torres (2019) quienes señalan

que la sistematización es una práctica rigurosa de aprendizaje e interpretación crítica y reflexiva de los procesos vividos, una herramienta que ayuda reconstruir la historia a partir de las propias vivencias. Además, sus procesos y productos son de gran utilidad para la transformación social y educativa en las instituciones en América Latina porque se comprenden y comparten experiencias para reflexionar sobre ellas y así retroalimentar, mejorar, orientar y plantear directrices que fortalezcan la identidad colectiva de una institución.

Palabras clave: Territorio, proyecto de ruralidad, sistematización de experiencias, educación rural, saberes ancestrales.

ABSTRACT

The systematization of the rurality project "I recognize and experience the riches of Usme" of the R.E. Francisco Antonio Zea de Usme, sought to reconstruct, interpret and understand through critical reflection the knowledge, transformations and potentials that the experience has legitimized for the school group of the institution. From the reconstruction of the historical traces of the same, describing the knowledge and transformations of pedagogical and territorial order that it has caused in the context and its participants, so that we can analyze ways of empowerment and resignification for its development in the short and medium term. The work experience presented here began to develop in the institution about ten years ago, but systematization includes a period of five years (from 2015 to 2020). In this way, this paper describes the process that was carried out to systematize the experience as the documentary analysis of the project's archives, the voices and dialogs of the actors that participated and allowed to reconstruct the story so that we can identify and describe the knowledge and transformations that the rurality project has generated within the educational community.

The rurality project is an instrument to make visible and strengthen the recognition and appropriation of the territory from the classroom and outside it; that is, from the implementation and execution of activities that are planned, designed and articulated with the contents of the curriculum to promote the curiosity and interest of students and their families for the recognition of their territory, knowledge and natural, historical and social heritage that the same territory offers them for their learning processes.

The experience is analyzed from critical research with the purpose of producing an analytical and interpretative text on the reality of the project from the methodology of systematization of experiences with the visions of Jara (2018) and Torres (2019) who point out that systematization is a rigorous practice of critical and reflective learning and interpretation of lived processes, a tool that helps to reconstruct history from one's own experiences. Moreover, its processes and products are of great use for the social and educational transformation in institutions in Latin America because they understand and share experiences to reflect on them so as to feed, improve, guide and propose guidelines that strengthen the collective identity of an institution.

Key Words: Territory, rurality project, systematization of experiences, rural education, ancestral knowledge.

INTRODUCCIÓN

La sistematización de experiencias es concebida como la producción de nuevos conocimientos desde la experiencia vivida. Así lo expresan reconocidos educadores como Oscar Jara y Alfonso Torres. Es la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para lograr alcanzar una lectura interpretativa que aporte una reflexión más teórica de la misma, valorando los saberes de las personas que hacen parte de esa experiencia y recuperar en un orden cronológico lo que se sabe. Interpretado en las palabras de Jara (2018), “revela lo que no sabíamos que ya sabíamos, convirtiéndolo en un conocimiento hecho por nosotros” (p.78).

El hacer parte del cuerpo docente del colegio Francisco Antonio Zea de Usme me ha permitido conocer, aprender, comprender y compartir saberes y experiencias que se generan en esta institución ubicada en una zona en transición entre lo rural y urbano, rodeada de veredas, montañas y ríos en contraposición a las edificaciones de vivienda familiar que le ponen ese tinte grisáceo que identifica a la ciudad. Estas características hacen que en la institución solo una de sus sedes sea tomada en cuenta como sede rural por su ubicación cercana a fincas de cultivo y la proximidad en la ruta hacia el páramo de Sumapaz.

En este orden de ideas, la sede B de la institución Francisco Antonio Zea cumple con los criterios que el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación han establecido para ser parte del listado de colegios que se encuentran ubicados en territorios rurales o rural-urbanos. Esta condición le permite crear y desarrollar proyectos donde se integra lo urbano-rural y lo regional de su contexto a través de la lectura de la realidad social que hace la comunidad educativa acorde con las políticas públicas educativas para el sector rural (PEER).

De esta manera nace el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” que se desarrolla en la institución desde el año 2010 para reconocer el territorio como un

espacio híbrido entre lo rural y lo urbano. El proyecto permite potenciar los saberes y experiencias que el territorio ofrece desde la articulación de los procesos pedagógicos y disciplinares que integran los currículos. Para así generar espacios y procesos de enseñanza aprendizaje que muestran a la comunidad educativa como el territorio que habitan y trabajan es un espacio con variedad de posibilidades para el desarrollo sostenible.

Es así como la experiencia se ha afianzado como un proyecto de gran impacto y pertinencia para la vida escolar y comunitaria de esta institución porque a partir de sus dos líneas de investigación *FAZUHUERTA* y *USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS* / se ha contribuido a la identificación, conocimiento y apropiación de los saberes ancestrales y patrimonio histórico y cultural de Usme Pueblo articulando a su vez los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de las diversas áreas del conocimiento que hacen parte de la malla curricular. Es por esto por lo que, en el capítulo primero, denominado área problemática, se describe el recorrido exploratorio que se llevó a cabo para definir el problema y los objetivos de la investigación. Sin embargo, el ser parte de esta comunidad educativa me brindó la oportunidad de conocer, aprender, compartir saberes y experiencias y a la vez reflexionar sobre las mismas. De esta manera surge la necesidad de realizar una sistematización de la experiencia que dé cuenta de esos conocimientos y saberes que se han generado además de fortalecer y nutrir sus próximos pasos con los aprendizajes generados a lo largo del trabajo ya realizado.

Dicho lo anterior, la presente investigación busca comprender los saberes, transformaciones y potencialidades que la experiencia proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* ha legitimado para el colectivo escolar de la IED Francisco Antonio Zea de Usme. A partir del desarrollo de tres objetivos específicos que buscan en primer lugar, reconstruir los trazos históricos de la experiencia evidenciando sus principales hitos y puntos de inflexión. En segundo lugar, describir los saberes y transformaciones de orden

pedagógico y territorial que la experiencia ha provocado en el contexto y en sus participantes y, por último, analizar formas de potenciación y resignificación de la experiencia para su desarrollo a corto y mediano plazo.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en cuatro capítulos. El primero, denominado *Área problemática*, se desarrolla a problematización de la realidad que condujo al planteamiento de la investigación, tal como se hizo notar en líneas anteriores. En el capítulo segundo, denominado *Marco de referencia*, se presenta la fundamentación teórica del trabajo investigativo, la cual se llevó a cabo a partir de una revisión bibliográfica de la literatura acorde al tema de investigación teniendo como propósito en primer lugar, dar forma a las categorías de indagación y en segundo lugar poder contrastar conceptualmente con el contenido de los hallazgos empíricos. El resultado es un marco teórico estructurado en tres componentes fundamentales Territorio, educación rural y Experiencia Educativa.

En el tercer capítulo, denominado *Metodología* se expone el desarrollo operativo de la metodología aplicada en la investigación. En concreto se trató de una sistematización de experiencias del proyecto de ruralidad “Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020” que se desarrolla en la IED FAZU sede B. Se abordó desde la perspectiva de la investigación crítica desde el punto de vista de Torres (2014) para llegar a la producción de un texto analítico e interpretativo que evidencie la problemática y punto de vista de los actores que participan en el proceso. Igualmente, desde la perspectiva del enfoque cualitativo de Sandoval (1996) se buscó recuperar y reivindicar la vida cotidiana de los actores que participan en este proyecto descubriendo, comprendiendo y detallando como ellos comprenden e interpretan su realidad a partir de las prácticas y experiencias que realizan a diario.

En el capítulo cuarto denominado *Resultados* se exponen los resultados de la

investigación en articulación con los objetivos general y específico del planteamiento, cuya estructuración responde a las fases planeadas en el diseño metodológico. En la primera fase el análisis de la información se desarrolló en tres fases de trabajo de campo. En la primera fase se hace una *Reconstrucción de los trazos históricos de la experiencia evidenciando sus principales hitos y puntos de inflexión* y así ofrecer una contextualización histórica del desarrollo del proyecto durante estos cinco años a partir de una revisión documental del archivo del proyecto y la realización de tres entrevistas individuales semiestructuradas a actores educativos de la institución que dieron como resultado un acápite que se denomina *Trazos históricos del proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*.

En la segunda fase titulada *Descripción de los saberes y transformaciones de orden pedagógico, rural y territorial que la experiencia ha provocado en el contexto y en sus participantes* y con base en la fase anterior se realizan tres entrevistas semiestructuradas donde la codificación y categorización de la información obtenida a través del análisis de las respuestas de los participantes se identificaron categorías tanto de orden pedagógico como de orden territorial en cuanto a los saberes y transformaciones que el proyecto ha generado. De estos resultados se origina el Acápite *Diálogo de saberes que transforman realidades en el proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2010-2020*.

En la tercera fase, denominada *Formulación de orientaciones para la potenciación y resignificación de la experiencia en el futuro*, se procede a la aplicación de un taller investigativo del cual emergen nuevas formas como los participantes comprenden, expresan, sienten y actúan sobre la realidad de su entorno dando origen al acápite titulado *“Perspectivas de futuro del proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme”*. Donde surgen parámetros que potencien y resignifiquen la experiencia.

En las conclusiones se retoma cada uno de los objetivos específicos y el objetivo general

y se plantea una reflexión conclusiva donde se destacan los aspectos más relevantes según la investigación. Posteriormente, se plantea la prospectiva del proyecto, en cuanto que indagaciones pueden surgir de la sistematización de la experiencia y cuál es el futuro del proyecto de ruralidad en la institución.

CAPÍTULO I

ÁREA PROBLEMÁTICA

1.1. Problematización de la realidad

La Institución educativa Francisco Antonio Zea se encuentra ubicada en la localidad quinta, UPZ Usme centro-veredas, entre montañas, ríos y próxima al páramo de Sumapaz al sur de la ciudad de Bogotá D.C. Es una institución de carácter público que depende de la Secretaría de Educación de Bogotá y hace parte de las 28 instituciones que se encuentran en territorio rural periurbano. Esta institución la conforman cuatro sedes que atienden una población mixta de 2100 estudiantes aproximadamente entre los 3 y 17 años, en los niveles de enseñanza preescolar, primaria, bachillerato y educación media fortalecida en las jornadas de mañana y tarde.

Cada una de sus sedes tiene una historia diferente que la caracteriza y la hace diferente de las otras. Ellas se encuentran distribuidas en el sector de la siguiente manera: Sede A, se halla al ingresar a Usme pueblo cerca al hospital con la sección de bachillerato y educación media. Sede C, ubicada al frente del parque principal, desarrolla la media fortalecida. Sede D, situada detrás de la casa parroquial con la sección de preescolar y por último la sede B que se ubica a dos cuadras del parque principal con la sección de primaria, pero más adelante se explicara su importancia dentro del trabajo de investigación. (ver **Figura 1.**)

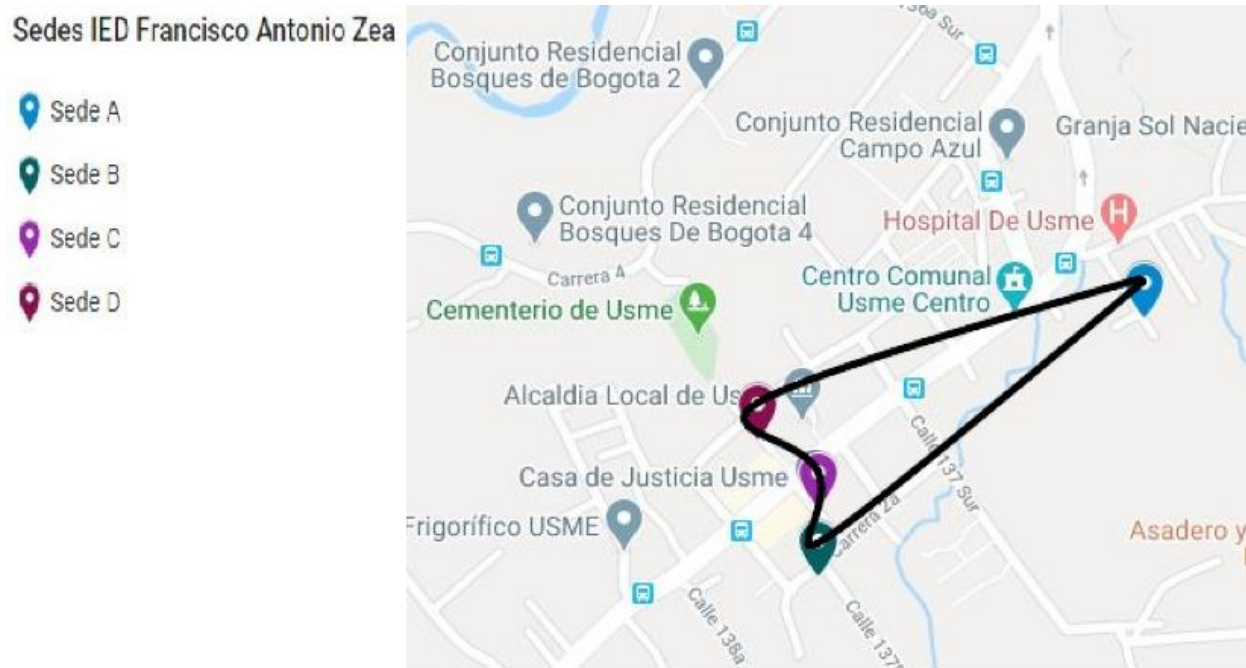


Figura 1 Mapa sedes I.E.D Francisco Antonio Zea en la UPZ Usme Pueblo.

Nota: Ubicación de las cuatro sedes de la institución. Adaptado de Google Maps.

El colegio titula su PEI *ética y creatividad para una formación de calidad*, porque busca propiciar como proyecto de vida alternativas de emprendimiento en entornos sostenibles con trascendencia social y cultural para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa a través de la mejora continua de los procesos institucionales y la optimización de los recursos apoyado en una formación integral en valores y competencias para la vida, como lo subraya Boix (2014), la escuela es un actor social dinámico que es capaz de dar respuesta a las necesidades educativas del territorio reaccionando ante la heterogeneidad y diversidad del contexto.

Por otra parte, el modelo pedagógico es diferenciado por el aprendizaje significativo, un aprendizaje con sentido porque utiliza los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. Asimismo, concibe la evaluación como un proceso continuo, global y

globalizante, donde hay que tener en cuenta todos los aspectos del estudiante en lo volitivo, afectivo, cognitivo y psicomotor. Este principio sintoniza con Juárez (2014) cuando pone de relieve que:

[... [para desarrollar los contenidos de las materias se debe partir del diagnóstico y el seguimiento cercano de la historia de cada estudiante para así determinar los problemas, potencialidades y necesidades además de identificar las habilidades y capacidades que se deben alcanzar en cada asignatura y así poderlo orientar (Juárez, 2012).

Como se anotó más arriba, la sede B cuenta con los grados de básica primaria de 1° a 5°, con un total de 675 estudiantes, 22 profesores, 11 en cada jornada, una coordinadora, dos orientadores y dos docentes de inclusión. Su característica radica en ser la única sede considerada en suelo rural por estar rodeada de fincas donde se cultiva papa, cilantro, arveja entre otros productos. Al igual que las otras sedes vive una realidad coyuntural en cuanto a su contexto porque de ser una institución de corte rural paso a ser una escuela periurbana debido a la migración de las familias de municipios cercanos o ciudades de Boyacá, eje cafetero, llanos orientales en su mayoría hacia las periferias de Bogotá. Aunque también se encuentran familias provenientes de la Costa Atlántica, Pacífica o incluso del país vecino Venezuela debido al desplazamiento forzoso o la situación política, social y económica de su lugar de origen.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital buscan a partir de la creación de políticas públicas educativas para el sector rural (PEER), la integración urbano-rural y regional, a través de cuatro ejes: primero, la territorialidad, segundo, el desarrollo humano sostenible, tercero, la productividad y seguridad alimentaria y cuarto, la identidad y culturas campesinas e institucionalidad democrática. Con lo cual se busca crear y desarrollar proyectos de corte rural en estas instituciones, que generen estrategias pedagógicas

que permitan relacionar escuela y contexto, a través de la lectura de la realidad social que hacen los estudiantes, familias y docentes que integran la comunidad educativa (Decreto 327 de 2007).

En dicha lectura son esenciales conceptos y experiencias que provienen de los lugares y territorios que habitan los estudiantes, espacios que son construidos con familiares, amigos y comunidades. Entendiendo territorio en palabras de Raffestein (2011) como el producto de los actores, porque estos generan el territorio partiendo de una realidad dada, que es el espacio donde las relaciones sociales que se generan hacen que se registren en un campo de poder determinadas por la presencia de energía - acciones y estructuras concretas. Además de información - acciones y estructuras simbólicas que pueden favorecer el surgimiento de nuevos territorios (territorialización), la destrucción (desterritorialización) o reconstrucción (Re territorialización).

En concordancia con lo anterior, El Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital expiden el artículo 14 del acuerdo 273 de 2007 donde proponen que los colegios situados en territorios rurales o periurbanos desarrollen proyectos a partir de la estrategia de integración curricular que impacten las practicas pedagógicas dentro del aula para así de esta manera, contribuir a transformar la realidad de los niños, niñas, jóvenes y la comunidad educativa en general que hace parte de esa institución. Esto en armonía con Mazurek (2009) cuando sostiene que el territorio debe ser entendido como un soporte social y no solo como soporte de la actividad que allí se genera porque la finalidad es estudiar su construcción social que es la base de toda sociedad.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los docentes, estudiantes y padres de familia del I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme, en adelante, FAZU sede B en el año 2010 le apuestan a un **PROYECTO DE RURALIDAD** que potencie el saber en la escuela y en sus actores desde la integración de los procesos pedagógicos y disciplinares. En línea con Boix (2011), el territorio rural, su entorno natural y social ofrece un potencial pedagógico que el maestro debe conocer,

comprender y aprovechar para desarrollar y generar escenarios y procesos de enseñanza aprendizaje que se integren a los currículos.

En este sentido, en el año 2015, surgen dos líneas de investigación "Fazuhuerta-vivero" y "Usme constructor de historias" que aportan estrategias de aprendizaje significativo desde las diferentes áreas que permiten fortalecer el desarrollo académico y socio-afectivo de los estudiantes a partir de conocimientos sobre siembra, mantenimiento y cosecha de un producto propio de la región, el cual es una excusa para fortalecer el pensamiento crítico y el reconocimiento del territorio rural de Usme Pueblo que ellos habitan y las relaciones que se establecen entre el mismo y la comunidad, esto armoniza con Juárez (2012), cuando pone de relieve que el currículo escolar debe ser contextualizado, debe adaptarse a los escenarios de cada lugar y permitir que los objetivos se puedan reformular, reordenar los procesos de enseñanza, modificar los tiempos de duración de las actividades docentes y las formas de evaluación entre otros aspectos.

En el mismo año y en el marco de la línea "Usme constructor de historias", la comunidad docente ve la necesidad de hacer remembranza en formas de relaciones ancestrales como el "truque" y la re significación y divulgación de la historia del territorio de Usme Pueblo y sus familias para la reconstrucción de la memoria histórica a partir de los saberes ancestrales, del entorno y la cultura, a través de diferentes herramientas metodológicas que permiten la integración de toda la comunidad generadas desde el proyecto de ruralidad denominado "*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*". A esto se refiere Boix (2019) cuando expresa que el territorio rural sigue presente en la escuela a través de sus características propias, las múltiples actividades económicas y los estilos de vida y saberes locales de los actores que hacen parte de este espacio.

Por lo tanto, el proyecto de ruralidad *Reconozco Y Vivencio Las Riquezas De Usme*, busca que la comunidad que hace parte de la I.E.D FAZU, tanto nativa como la que ha llegado recientemente al territorio debido al proceso de urbanización acelerada que ha venido surgiendo en los últimos años, reconozca la cotidianidad y estilo de vida del sector de Usme Centro, UPZ, como el espacio que transita entre lo rural y lo urbano. De igual forma, Pretende que la comunidad comprenda ese contraste y transición entre lo urbano y lo rural que se observa no solo desde los balcones y ventanas de la sede B sino desde distintos puntos del territorio como una gama de tonalidades verdes que colindan con los grises de la infraestructura de una ciudad en expansión.

Dicho lo anterior, PROYECTO DE RURALIDAD *Reconozco Y Vivencio Las Riquezas De Usme*, responde a una necesidad de la comunidad educativa de la I.E.D. FAZU sede B porque desde las distintas estrategias desarrolladas por maestros, estudiantes y padres de familia han reconstruido las relaciones y actividades propias del territorio incluyendo sus pensamientos, vivencias, historias y sentires en la búsqueda de ser reconocidos como un territorio rural que integra sus saberes tangibles e intangibles generados desde su cultura.

El PROYECTO DE RURALIDAD *reconozco y vivencio las riquezas de Usme*, se trabajaba desde dos líneas de acción diferentes pero complementarias. La primera, como un ambiente de aprendizaje denominado la FAZUHUERTA VIVERO, donde se integran los diferentes saberes de la malla curricular del Proyecto Educativo Institucional, PEI. En esta línea se retoman los conocimientos de las diferentes Áreas del conocimiento del plan de estudios para que el estudiante concrete estos saberes en la siembra, mantenimiento y cosecha de un producto propio de la región que posteriormente podrá intercambiar, tanto en forma material como en conocimientos con sus compañeros del mismo u otros niveles de formación. Esta línea de trabajo tiene varias sub-líneas que se integran entre sí y le dan fortaleza al proyecto, como *El libro*

viajero, Aula libre, Emprendimiento, Siembra de hortalizas, Plantas medicinales, Cartilla didáctica, Tiempo libre y ornamentales.

La segunda línea, USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS los docentes adelantan un proceso de investigación sobre el territorio que, pretende dar cuenta de los habitantes del sector de Usme Centro. Donde la planificación de las actividades de esta línea atiende el proceso de integrar los saberes y cumplir el objetivo de identificar el territorio y sus habitantes. Además, los estudiantes y la comunidad podrán retomar su historia y volverla saberes conscientes de la realidad del territorio; a partir del desarrollo de proyectos de aula como: *mi nido de amor, mi territorio una mirada desde la fotografía, “pequeños periodistas”, “juegos y/o deportes de tradición muisca”* y *“Usme cuenta”*, entre otros.

En este sentido la sistematización de experiencias busca reconstruir los trazos históricos de esta experiencia, a partir de los micro proyectos que el colectivo escolar ha desarrollado durante estos cinco años, para reconocer su territorio y visibilizarlo como el espacio híbrido entre lo rural y lo urbano. Además, describir los saberes y transformaciones que ha favorecido la implementación de esta estrategia mostrando a la comunidad que coexisten en un ámbito lleno múltiples posibilidades de desarrollo sostenible y elementos formadores para una sociedad del siglo XXI. Asimismo, dilucidar acciones para su potenciación y resignificación de la experiencia desde las líneas de trabajo que desarrollan los docentes a partir de las necesidades y los contextos particulares y sociales de la comunidad educativa que integren y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes de los aprendizajes esenciales que una vez puestos en práctica en los entornos y territorios de la comunidad educativa construyan una identidad personal y colectiva.

En palabras de Torres (2011) y Jara (2018), la sistematización de experiencias produce nuevos conocimientos desde la experiencia vivida, va mas allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para lograr alcanzar una lectura interpretativa que aporte

una reflexión más teórica de la misma. En este mismo horizonte, Manen (2003), argumenta que lo que da forma y sentido a una investigación son los humanos vivos, sus experiencias vividas expresadas en los recuerdos, las reflexiones y las descripciones. Característica que muchas veces se olvida porque al reunir estas experiencias permite estar más informados, moldeados, enriquecidos y experimentados para extraer toda la importancia de su significado. Por eso, en armonía con Jara (2018), la sistematización valora los saberes de las personas que hacen parte de la experiencia porque recupera en un orden cronológico lo que se sabe y descubre lo que no se sabe, es decir, “revela lo que no sabíamos que ya sabíamos convirtiéndolo en un conocimiento hecho por nosotros” (Jara, 2018, p.78).

1.2. Formulación del problema

El proyecto de ruralidad “*Reconozco Y Vivencio Las Riquezas De Usme*” se constituye en una experiencia educativa de alto impacto y pertinencia para los actores de la I.E.D y su entorno porque busca reconocer y visibilizar el espacio híbrido entre lo rural y lo urbano, además de aterrizar los conceptos de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento para ponerlos en práctica en sus vidas cotidianas. En sus cinco años de funcionamiento ha articulado propuestas como *El libro viajero*, *Aula libre*, *Emprendimiento*, *Siembra de hortalizas*, *Plantas medicinales*, *mi nido de amor*, *mi territorio una mirada desde la fotografía*, “*pequeños periodistas*”, “*juegos y/o deportes de tradición muisca*” y “*Usme cuenta*”, entre otros. Enfocadas a que la comunidad educativa acceda a estos espacios que contienen saberes ancestrales generales y específicos de su territorio todo lo cual ha contribuido tanto a la relación con los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de las diferentes áreas del conocimiento como para encontrar una praxis y experiencia significativa que también pueda llevar a la apropiación y reconocimiento de su territorio. A cinco años de su apertura se reconoce la necesidad de sistematizarlo para

reconstruir sus trazos históricos, describir los saberes y transformaciones que ha producido en los actores educativos y en el entorno, así como analizar formas de potenciación y resignificación de la experiencia para su desarrollo a corto y mediano plazo.

¿Cuáles son los saberes, transformaciones y potencialidades que la experiencia proyecto de ruralidad *reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* ha legitimado para el colectivo escolar de la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender los saberes, transformaciones y potenciales que la experiencia proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* ha legitimado para el colectivo escolar de la I.E.D Francisco Antonio Zea de Usme.

Objetivos específicos

1. Reconstruir los trazos históricos de la experiencia evidenciando sus principales hitos y puntos de inflexión.
2. Describir los saberes y transformaciones de orden pedagógico y territorial que la experiencia ha provocado en el contexto y en sus participantes.
3. Analizar formas de potenciación y resignificación de la experiencia para su desarrollo a corto y mediano plazo.

1.4. Justificación

El presente trabajo de investigación pretende sistematizar la experiencia que se lleva a cabo en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme sede B titulada “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” desde el año 2015. Considerando que la sistematización de experiencias

implica una reflexión constante sobre el sentido del quehacer docente, ella permitirá analizar y comprender las significaciones y obstáculos que han surgido durante el desarrollo y proceso de esta experiencia. En relación con lo anterior se observa que desde la implementación del proyecto de ruralidad el proceso no se había analizado en cuanto a sus contenidos, planteamientos teóricos, metodologías y actividades que se planean y diseñan para su ejecución y así encontrar elementos que fortalezcan y consoliden el proyecto.

En este sentido, esta investigación recobra importancia para la educación rural porque se observa como a partir de las líneas de investigación FAZUHUERTA y USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS que se desarrollan en el proyecto de ruralidad “Reconozco y vivencio las riquezas Usme”, el aprendizaje significativo que se genera desde las diferentes áreas del conocimiento permite mejorar el desarrollo académico y socioafectivo de los estudiantes.

Por esta razón, a partir del aprendizaje de temas relacionados con el entorno rural como: la siembra, mantenimiento y cosecha de un producto propio de la región se convierte en la excusa para afianzar el pensamiento crítico y el reconocimiento del territorio rural de Usme Pueblo.

De igual forma el visibilizar, interpretar y comprender este tipo de experiencias permite indagar sobre las percepciones que los actores de la comunidad tienen alrededor de las temáticas y contenidos que se articulan y desarrollan acorde al territorio.

De igual manera, este trabajo de investigación permite comprender y mejorar las practicas docentes identificando en que aspectos se debe mejorar proporcionando sugerencias y/o desafíos que incentiven la creación y uso de nuevas metodologías y/o estrategias de ejecución del proyecto para potenciar una mayor participación de los padres de familia y comunidad en general en el trabajo colectivo y colaborativo lo que implica el surgimiento y fortalecimiento de actores sociales más críticos, reflexivos y organizados capaces de establecer diálogos entre la escuela y su realidad contextual comprendiendo los conceptos de apropiación de territorio, ruralidad, rural-

.urbano y otros que se originan desde la sistematización.

Por esta razón desde la sistematización de experiencias se logra reconstruir y recuperar la historia de la experiencia ya que no se le daba el significado ni la importancia que requiere un proyecto de esta naturaleza dentro de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que son procesos pedagógicos realmente rigurosos y estructurados donde se pone en juego el verdadero saber del docente, elaborado día a día con los estudiantes y sus familias durante estos diez años.

Además, se identifica y conoce el verdadero impacto que la experiencia puede tener en la comunidad educativa desde la recuperación histórica, la comunicación y socialización de los logros y fortalezas del proyecto. Favoreciendo la difusión en otros estamentos y a la vez permitiendo la producción de documentos donde se plasmen los saberes y conocimientos generados de la experiencia para que otras instituciones puedan aprender de ella.

Cabe resaltar que durante el proceso de sistematización se percibió la motivación y alegría de los participantes por recuperar y reconstruir a través de sus voces todas estas experiencias y acciones, que se han desarrollado durante la ejecución del proyecto de ruralidad además de las historias que se han generado en torno a la experiencia. Por esta razón, la sistematización de la experiencia logra construir un legado para que estudiantes, docentes y comunidad en general de la misma institución u otras se interesen y repliquen este tipo de experiencias educativas en sus contextos.

Asimismo, es necesario valorar y reconocer los esfuerzos, desafíos y dinámicas que la comunidad ha tenido que afrontar para que el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” se mantenga en la institución como uno de los programas bandera que identifican a la institución y a Usme pueblo porque al lograr reconocer, recordar y hacer memoria social y colectiva sobre la experiencia se evidencia la capacidad que el proyecto ha tenido en cuanto a la construcción y transformación de la escuela, el territorio y sus habitantes.

De esta manera, el presente trabajo de investigación se circunscribe en la línea de investigación de Educación y sociedad de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada porque pretende desarrollar desde la sistematización de la experiencia habilidades de análisis e interpretación para mejorar los procesos educativos en las diversas áreas del saber, dinamizando e innovando las practicas pedagógicas a partir de la propuesta de didácticas pertinentes al entorno sociocultural de la escuela que integren procesos de investigación educativa. Asimismo, comprender desde mi experiencia docente, como desde las estrategias y actividades que se desarrollan en el proyecto se entrelazan los contenidos del plan de estudios con los saberes previos de los estudiantes y los recursos que el territorio ofrece para construir y producir conocimiento transformando paulatinamente hábitos, costumbres y prácticas que están destruyendo el territorio donde habitan, trabajan viven y sienten.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1 Estado del arte

Para la reconstrucción de los antecedentes de investigación se llevó a cabo una exploración en la literatura utilizando como descriptores *sistematización de experiencias*, *educación rural y territorio*, *territorialidad escolar*. El rastreo se adelantó en bases de datos de acceso abierto como Google académico, Dialnet, Scielo y Redalyc, así como en repositorios institucionales de algunas facultades de educación nacionales como en el país: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Sabana e internacionales como la Universidad de Huelva, Salamanca y Barcelona. El rango de búsqueda fue el periodo de tiempo comprendido entre 2010 y 2020. Producto de este ejercicio se recuperaron 15 documentos, así: 8 artículos científicos, 3 tesis de maestría y 4 tesis doctorales, cuyos contenidos y visión de conjunto en articulación con la presente propuesta, se exponen, primero desde la perspectiva de la sistematización de experiencias y luego desde el punto de vista de la educación rural y territorio.

Descripción de los documentos revisados

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la perspectiva de la sistematización de experiencias, en el trabajo de investigación *Un colegio rural que aprende, reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula*, Rojas (2018) describe esta experiencia, desde el aprendizaje de estudiantes y docentes (2009-2017), desarrollada en el Colegio Rural Jose Celestino Mutis ubicado en Ciudad Bolívar. Se involucra a toda la comunidad educativa y sus jornadas en una propuesta institucional de innovación pedagógica desde los proyectos de aula, denominada *pedagogía por proyectos* la cual pretende que los estudiantes y docentes reconozcan que en el colegio se puede aprender desde el diagnóstico, interpretación, análisis e intervención de su

territorio rural. Es decir, comprenderlo para que a su vez puedan contribuir a la vivencia de nuevos y distintos sentidos de vida, generando esperanza y construyendo oportunidades que ayuden a transformar la vida de estudiantes, docentes y la institución.

En este sentido, surgen en esta institución proyectos de aula construidos, planeados, implementados y con un seguimiento desde la praxis como la Granja Mágica La Mochuelita; La huerta agroecológica y el Jardín productivo. También 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 logran una transversalidad por niveles, ciclos o líneas de profundización obteniendo diferentes niveles de desarrollo y a su vez reconocimiento a nivel local, distrital y nacional en foros, seminarios y congresos como experiencias significativas y estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la capacidad de reflexionar a docentes y estudiantes sobre su territorio. Es decir, que la pedagogía por proyectos concluyen las autoras fortalece la construcción y el desarrollo de aprendizajes desde su territorio a partir de la interdisciplinariedad, la práctica pedagógica y la participación, dando respuesta al ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿Qué evaluar?.

Por su parte, Vera, Gil & Gil (2012) en su artículo *Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural*, presentan una sistematización que se desarrolló en varias instituciones educativas ubicadas en territorios rurales de Colombia y que implementan modelos educativos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Educación Media académica rural. Su objetivo es examinar las virtudes, dilemas, problemas y expectativas que implica pensar una institución educativa pertinente y contextualizada acorde al nuevo contexto que emerge como consecuencia de la globalización. Por eso, a partir de la sistematización de estas experiencias; los autores buscan ofrecer una serie de lineamientos que contribuyan a la reconstitución de la

institución educativa rural donde se desarrolle la capacidad de reconocer y atender con calidad y pertinencia, las exigencias que le plantea la globalización al mundo rural.

Entre los resultados, los autores pudieron constatar que hay una participación más activa por parte de las familias campesinas en las dinámicas escolares de la escuela, porque entiende tanto la escuela y la comunidad que la función de la primera va encaminada a articular y reorientar los intereses de la misma comunidad y su desarrollo. Por lo tanto, se desarrolla el proyecto pedagógico productivo como una estrategia que influye en la actividad productiva porque interviene en los actos de vida de la comunidad en cuanto a su relación con la naturaleza, la preservación de los saberes ancestrales que tienen sobre el tiempo, los ciclos de la naturaleza, sus plantas y animales. Asimismo la convivencia y el fortalecimiento del tejido comunitario a través de sus rituales, celebraciones y actividades lúdico-recreativas.

De acuerdo con lo anterior, los autores subrayan que la escuela tiene la función de transformar la realidad de la comunidad que hace parte de ella, por ende el entorno rural debe permitirle a ella y a la misma sociedad, una oportunidad para reivindicar no solo “un largo recorrido histórico sino también la riqueza de una experiencia vital, cuya ancestral vinculación y convivencia con la naturaleza, puede proporcionar alternativas a un mundo y una realidad que se niega a estandarizarse” (Vera, *et al.*, 2012, p.170).

De igual forma, el artículo de Jungemann y Guimaraes (2014), presenta una sistematización de los diez años (2003 – 2013) de existencia de las escuelas itinerantes organizadas y coordinadas por el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) de Paraná. El artículo se desarrolla en tres partes: en la primera hacen una breve contextualización histórica del surgimiento de la educación del campo en Brasil que emerge como reivindicación política al modelo educativo de este país. Pero también como una resignificación del paso de la escuela rural hacia la escuela del MST que es el tema de la segunda parte del artículo.

En esta segunda parte se hace énfasis en cómo la lucha por la escuela es inherente a la lucha por la tierra y a la vez hace parte de una organización de masas. Y en su última parte muestra el proceso para que la escuela itinerante esté incluida en el sistema educativo del estado de Paraná. En este recorrido conceptual e histórico se muestra cómo una comunidad se organiza y crea su propio modelo educativo teniendo en cuenta el contexto y territorio donde se encuentran ya que no permanecen en un solo lugar por el tipo de trabajo que tienen. Pero en busca de una resignificación de su comunidad y su escuela desarrollan un proyecto pedagógico acorde a sus necesidades.

En conclusión, Jungemann y Guimarães (2014) señalan que las escuelas itinerantes al ser incluidas en el sistema educativo, los poderes estatales intentan transformar ese proyecto pedagógico que está cimentado en la vida de la comunidad en una escuela penetrada por el capitalismo haciendo de esta manera más difícil para el MST alcanzar sus reivindicaciones, “conceptualizar cada vez mejor la Educación del Campo y profundizar la apropiación crítica del conocimiento orientándolo hacia su causa” (Jungemann y Guimarães, 2014, p. 209).

A su vez, Monsalve y Gómez (2011) en *Sistematización de experiencia: vereda La Suiza* dan a conocer los resultados de la sistematización de la propuesta educativa del Cibercolegio UCN ubicado en la Vereda la Suiza cerca al municipio de Medellín el cual es orientado por la fundación universitaria Católica del norte. Este proyecto educativo surge y va dirigido a estudiantes de educación básica y media de la zona rural debido a la preocupación de esta fundación por llevar educación de calidad a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de interacción pedagógica y social a las distintas regiones del país donde el acceso a la educación de los habitantes de los territorios rurales no es fácil.

Por lo tanto, bajo el modelo de virtualidad asistida el estudiante desarrolla habilidades y competencias de autoaprendizaje en el campo del pensamiento lógico matemático, la

comunicación y la investigación transformándose en gestor de su propio conocimiento con el apoyo y seguimiento de un facilitador. En este sentido, el objetivo de este trabajo de investigación “es analizar las posibilidades que tiene esta experiencia educativa de ser replicada en otras regiones del territorio Colombiano” (Monsalve y Gómez, 2011, p.12). La metodología utilizada fue una sistematización de experiencia donde la recolección de datos se hizo a partir de las entrevistas, encuestas y revisión documental en un periodo comprendido entre el 2009 y 2010.

Como resultados de la investigación Monsalve y Gómez (2011) subrayan que la implementación de este proyecto y su metodología a partir de los telecentros le ha brindado a esta comunidad la oportunidad de continuar sus estudios de educación básica y media desde su lugar de origen sin necesidad de desplazarse a otra vereda, municipio o ciudad, ya que incrementaría los gastos de sus familias y a la vez los pone en riesgo de adquirir hábitos de drogadicción o ingresar a pandillas juveniles. En conclusión, la investigación muestra los beneficios que este tipo de proyectos pedagógicos pueden aportar a las comunidades rurales que no cuentan en sus territorios con instituciones educativas que ofrezcan la totalidad de los niveles de educación básica y media permitiendo a la población continuar con su formación sin necesidad de alejarse de su hogar y de su territorio.

Por su parte, Miano (2016), en *Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*, expone la experiencia de los CEPT (Centros educativos para la producción total) ubicados en ámbitos rurales de la Provincia de Buenos Aires. Son un modelo de educación rural que brinda educación articulando los contenidos académicos con el contexto local apuntando a la autogestión y el cooperativismo en los estudiantes. La característica principal de estos centros es la modalidad de alternancia, es decir que los estudiantes permanecen siete días en la escuela y lo alternan con

quince días en la casa donde desarrollan tareas pedagógicas y productivas supervisadas al mismo tiempo por los docentes. Por esta razón, el objetivo de Miano (2016) es analizar los modos específicos a través de los cuales la propuesta educativa de los CEPTs permite construir formas de sociabilidad y proyectos diferentes a los que prevalecen hoy en el modelo de desarrollo presente en el ámbito rural, ya que el fin de estos centros es evitar el desarraigo de los estudiantes y sus familias de su territorio debido a la expansión e industrialización del agro argentino en estas zonas rurales permitiéndoles continuar sus estudios al finalizar la primaria.

En el desarrollo de la investigación, Miano (2016), en primer lugar, hizo una revisión bibliográfica de trabajos que han descrito la experiencia de los CEPTs. Luego, una sistematización bibliográfica de la pedagogía crítica y relevamiento de autores de la etnografía educativa que articulan al proceso educativo con las instituciones socioculturales que rodean la escuela. Por último, unas entrevistas a profundidad a diversos actores que hacen parte de la experiencia de los CEPTs. Con esta información se realiza un cruce de la información recolectada emergiendo los ejes específicos sobre los que se trabajaron en esta investigación.

Acorde con lo anterior, se concluye que el diseño pedagógico e institucional al igual que su modalidad de funcionamiento esta ideado para que las familias y demás actores del entorno participen en los diferentes ámbitos de la escuela a través de diversas herramientas y dispositivos que integran a los estudiantes, las familias, los vecinos de los estudiantes y las localidades cercanas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Demostrando que el conocimiento y los saberes no solo se generan dentro de un edificio sino en diferentes espacios y tiene multiplicidad de aplicaciones en diversos ámbitos. Por consiguiente, los CEPTs son un modelo y desafío para otras instituciones y experiencias que buscan vincular herramientas pedagógicas, políticas educativas y desarrollo local acordes a las necesidades de la población rural y su contexto que permita a los estudiantes además de incluir y autogestionar sus propios proyectos educativos, ser

críticos ante el modelo de desarrollo rural presente en sus contextos locales.

En la misma línea, en el libro *“sistematización de experiencias exitosas de huertos escolares pedagógicos”* FAO (2013), El Ministerio de Educación Boliviano junto con la FAO vio la necesidad de realizar una sistematización sobre los huertos escolares que se encuentran en las escuelas rurales y urbanas del país ya que han mostrado resultados positivos para mejorar la nutrición y educación de los niños y sus familias. El tema de los huertos escolares se empezó a implementar en las escuelas bolivianas desde los años 90 donde el profesor a partir de un proyecto de aula explicaba a los estudiantes como sembrar, cultivar, cosechar y preparar productos nutritivos además de crear hábitos alimentarios saludables.

Para esta sistematización se realizó un análisis de la información que existía sobre esta experiencia como documentos sobre los huertos escolares que se llevaron a cabo en diferentes instituciones educativas de Bolivia. Documentos legislativos y estadísticos que daban cuenta del desarrollo de esta experiencia. Además de encuestas a docentes, padres de familia y estudiantes. Como resultados se encuentra que los huertos son usados como instrumento pedagógico, es decir, en las materias de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, Sociales, en la relación con la comunidad y los compañeros, agropecuaria, medio ambiente y producción. Además de la participación en ferias productivas, y en la producción de textos y cuentos.

En este sentido, el huerto escolar aporta beneficios como: mejorar la alimentación y el aprendizaje de los estudiantes, la producción se usa para el desayuno escolar y el excedente se comercializa donde la ganancia es utilizada en la escuela. Por consiguiente, los huertos escolares han sido una gran alternativa para la comunidad que rodea la escuela porque ha generado cambios no solo en los hábitos de alimentación de los estudiantes y sus familias, sino que han aprendido a observar y cuidar el medio ambiente y su entorno. Los padres de familia ahorran porque no tienen que comprar verduras dentro de su canasta familiar y los maestros incorporan

esta actividad dentro de sus prácticas pedagógicas.

Dicho lo anterior, Duran y Guerrero (2018), en su tesis de maestría *Entretejidos de tradición*, se proponen identificar y comprender las formas que dieron sentido al concepto de tradición por medio de la experiencia vivida de los estudiantes partícipes de procesos en educación artística en los IED La Belleza Los Libertadores y Porfirio Barba Jacob, desde el año 2012 hasta el 2016. Donde el término *tejido* es una metáfora usada por los autores para explicar cómo dos experiencias artísticas que se desarrollan en dos instituciones educativas diversas en cuanto a su contexto, cultura y arte se entrecruzan como hilos en un telar dando sentido al concepto de tradición, recreada en sus experiencias vividas.

De esta manera los capítulos son nombrados con términos alusivos al argot del tejido. Como, por ejemplo, Hilos y Puntadas, que corresponde con *los puntos de partida* de la sistematización de experiencias. *¿A mano o en telar?*, desarrolla las preguntas iniciales de la sistematización de experiencias y da cuenta del enfoque investigativo y sus consecuentes metodológicos, precisando en cuál de sus distintas corrientes se basaron. *Tejido, Trama y Urdimbre*, se refiere a la recuperación del proceso vivido. *Texturas y Colores*, se presentan *Las reflexiones de fondo*, Es decir el diálogo y discusión entre lo hallado, lo situado y las corrientes de pensamiento relevantes, y por último *Entre-Tejidos de Tradición* que corresponde con *los puntos de llegada*. Dividido en tres partes: *Para la muestra*; donde se presenta de manera breve la experiencia. *Quien lo vive es quien lo aprende*; están los hallazgos más importantes del trabajo y *Tejiendo entredós*; presenta las conclusiones y sugerencias.

Como resultado, Duran y Guerrero (2018) encuentran dos aspectos importantes, la participación equitativa a partir de los intereses y el desarrollo de las capacidades y el liderazgo soportado en la capacidad y el cúmulo de los trayectos de quienes lideran. Asimismo, estas prácticas construyen un puente que unió el saber y el conocimiento, porque logró integrar algunas

áreas, y así dejar de enseñar de manera desarticulada, “fortaleciendo los aprendizajes de los estudiantes, porque comprendían un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas.

“Aprendizajes que los condujeron a vivir experiencias en el ámbito formal y no formal. De adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro.” (Duran y Guerrero, 2018, p. 68).

En esta misma línea Costopoulos (2010), en su tesis *“Sistematización de la práctica desde una perspectiva intercultural. Reconstrucción y análisis del enfoque intercultural de una experiencia educativa con población Tzeltal”* muestra los procesos formativos, productivos, sociales y pastorales que los jesuitas de la Misión Bachajón, Chiapas han realizado en las comunidades indígenas tzeltales de México desde hace 50 años. Esta misión empezó a realizar la sistematización de su experiencia con el objeto de recuperar las prácticas para incorporarlas a una propuesta de educación superior de calidad que respondiera a las necesidades e intereses culturales para así nutrir el inicio de un plan de reestructuración con los aprendizajes generados durante estas cinco décadas.

Para lograr este objetivo se diseñó y ejecuto un diplomado titulado “proyecto de investigación y sistematización de la práctica educación, interculturalidad y organización tzeltal” con el fin de que la misma comunidad indígena realice la sistematización aplicando la parte teórica con la práctica a los proyectos que estaban desarrollando. Por lo tanto, el objetivo de la investigación desarrollada por Costopoulos, (2010) es evaluar el enfoque intercultural del Diplomado en sistematización de la práctica para aportar a la creación de experiencias de formación en la sistematización de la práctica. Este documento se estructura en tres partes: Fundamentación teórica, reconstrucción de la experiencia y conclusiones y consideraciones.

En el aspecto metodológico se realizó una revisión bibliográfica que entrelaza elementos del Diplomado, la sistematización de la experiencia y la interculturalidad. Asimismo, se reconstruye la experiencia a partir de matrices para analizar las evidencias de dicho Diplomado.

Para concluir Costopoulos (2010), explica que desde el marco teórico se fijó la postura sobre la interculturalidad porque era la base del Diplomado y junto a la sistematización de experiencias construye un engranaje donde ambas perspectivas implican un proceso de autoconocimiento, reflexión crítica y transformación que se evidenciaron en el proceso y sus actores, aunque su participación haya sido escasa. Asimismo, subraya que todo proyecto educativo debe contener las características, retos, exigencias y riquezas interculturales de la comunidad que lo rodea.

Por otra parte, Fernández (2018), en *Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías: Sistematización De Una Experiencia*, presenta la sistematización de una experiencia educativa con estudiantes de básica primaria en la IED Pablo Tarso de la localidad de Bosa desarrollada durante los años 2014 y 2016. Cuya finalidad fue analizar los aspectos más importantes de esta experiencia debido a su importancia y reconocimiento en diferentes espacios como el Foro Educativo Distrital (2015) y el IDEP. Además, explica el proceso de transformación en la mentalidad de los estudiantes, sus familias y la comunidad en cuanto al desarrollo de este tipo de proyectos cualificando la práctica docente.

La metodología utilizada en este trabajo de investigación fue de corte cualitativo donde se hizo una recolección de documentos, entrevistas no estructuradas, grupos focales y diarios de campo para así reconstruir la experiencia que a lo largo de 9 años ha logrado integrar saberes, conocimientos, experiencias y elementos que han desglosado la realidad cercana. Descubre el entorno a través de salidas ecológicas y sociales conociendo lugares interesantes y de gran valor histórico de la localidad. Para finalizar, Fernández (2018), argumenta que el uso de espacios de aprendizaje no convencionales tiene la ventaja de relacionar de manera flexible la producción de conocimiento y lo teórico, donde queda demostrado que la pedagogía crítica y alternativa no solo están en los muros de la escuela, sino que ocurre fuera de ellos.

Desde la perspectiva de educación rural y territorio, Lozano (2012) en *Contribuciones de*

la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural hace una reflexión sobre como la educación rural ayuda a los procesos de desarrollo rural y local basado en las concepciones de los terminos de economía campesina, racionalidad campesina y educación rural desde la perspectiva de la sociología rural. También explica como la globalización ha influido en ese desarrollo rural afectando y transformando la vida de los campesinos, sus dinámicas y significaciones. Además de esas nuevas formas de relación e interacción entre lo urbano y lo rural que han generado nuevos objetivos y metas de desarrollo del campo.

Dicho lo anterior, Lozano (2012), menciona que la educación rural proporciona desarrollo y progreso al campesino y el territorio rural si, ésta ofrece una educación que responda a las necesidades de la familia campesina y a la vez contribuya al aprovechamiento de los recursos que ofrece el territorio. De esta manera hace un breve recorrido por la historia de la educación rural en Colombia, los modelos y políticas que han sido aplicados hasta la actualidad. Revelando que, las políticas y modelos educativos rurales que se planteen deben estructurar y proponer una acción social clara y comprometida con los siguientes elementos: el tipo de sociedad por construir, las características de la persona por formar y los roles sociales que debe desempeñar además del conocimiento por desarrollar y aplicar.

Entretanto, Rivera y Zavala (2019) en *Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión de Modelo Educativo para el medio rural*, presentan una reflexión sobre la educación rural en la actualidad en contraste con los retos, obstáculos y problemáticas que ella debe enfrentar para garantizar el derecho a una educación de calidad a niños y jóvenes ubicados en localidades rurales marginadas o con rezago social. Haciendo énfasis en la necesidad de enfocar la educación rural hacia el fortalecimiento de la identidad sociocultural, la conciencia social y la construcción de la ciudadanía. De esta manera, el objetivo que los autores desarrollan

es el de analizar un conjunto de modelos educativos descritos en la literatura y que han sido aplicados especialmente en Iberoamérica.

En este sentido Rivera y Zavala (2019) recuperan y analizan los modelos y experiencias que se han llevado a cabo en esta región clasificándolos de la siguiente manera: 1) modelos que responden a la alta dispersión de la población; 2) modelos enmarcados en una política de igualdad social; y, 3) modelos enfocados a mejorar las condiciones pedagógicas del aula rural. Y a la vez mostrando a que necesidades responde cada propuesta, de que forma se articulan con la comunidad local, si existe voluntad política para desarrollarla y si cuenta con la financiación para ser concretado. En conclusión los autores proponen que en el momento de construir una política pública esta responda las necesidades y desafíos del contexto rural actual teniendo en cuenta los criterios de Voluntad política, flexibilidad curricular, formación de maestros y articulación con la comunidad local.

En el mismo horizonte, García, (2015). En su tesis *“Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* presenta el resultado del trabajo desarrollado en contextos y centros rurales. Donde analiza la situación, la describe, explora e interpreta, buscando información, propuestas y soluciones de mejora. Porque la influencia de la heterogeneidad, el multiculturalismo y la globalización se reflejan en los fenómenos multiculturales y la idiosincrasia de cada escuela rural debido a los cambios en su entorno.

García (2015), desarrolla un estudio de carácter documental debido a la estructuración y delimitación que hace de la investigación, generando un sentido de globalidad, así: dos estudios de carácter cuantitativo y con matices cualitativos, y un estudio compuesto por tres informes de caso de naturaleza cualitativa. Aunque el documento se articula en dos grandes partes, muy bien

diferenciadas se entrelazan de manera exacta. La primera parte, corresponde a la parte documental, compuesta por seis capítulos que hacen referencia al marco teórico con relación a la escuela rural. La segunda parte corresponde al proceso metodológico, diseño de la investigación, estudio en Andalucía, docentes rurales de Huelva y la presentación de tres estudios de caso en tres escuelas diferentes. Todo esto desarrollado en cinco bloques.

En el capítulo de las conclusiones denominado comprender para mejorar García (2015), subraya que las escuelas rurales no son homogéneas ya que cada una de ellas tiene realidades muy distintas por razones económicas, poblacionales y situacionales. Por eso, las escuelas rurales deben tener programas de formación internos basados en la investigación sobre su práctica para promover la innovación y la mejora en el formato de Colegios Públicos Rurales (CPR), siendo esta la mejor respuesta para una escuela rural armónica con los tiempos y de visión comunitaria. Además, hay un alto reconocimiento de la labor docente, primero por la cercanía que tienen los profesores con los padres y el compromiso de éstos últimos con la escuela, dado que la gran mayoría de docentes se encuentran en estas escuelas por elección propia lo que mejora y da un plus a la educación rural.

Por otro lado, da Paixao (2015), *Educación profesional y Sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: Una reflexión desde la Agroecología política*. Pretende investigar los procesos de formación de los jóvenes campesinos en el Estado de Pará - Amazonía Brasileña, comprendiendo cómo estos procesos educativos han influenciado la vida de estos jóvenes, en especial lo referente a los aspectos de la organización social y política y de la implementación de innovaciones campesinas en sus fincas a partir del diálogo de saberes. Reflexionando sobre el rol de la formación con enfoque agroecológico en la permanencia de los jóvenes en los establecimientos familiares; y a la vez caracterizando las prácticas e innovaciones campesinas desarrolladas por los jóvenes campesinos en los establecimientos rurales en la Amazonia.

También analiza la influencia de la educación profesional con enfoque agroecológico en el proceso de campesinización y recampesinización de jóvenes campesinos en el medio rural Amazónico.

Es una investigación de carácter cualitativo, donde se utilizan herramientas de la investigación – acción participativa para obtención de los datos. Este trabajo se desarrolló en Brasil en el estado de Pará – Amazonía, junto a jóvenes campesinos, estudiantes egresados de los cursos de formación con enfoque agroecológico en el periodo de 2012-2014. Fueron entrevistados 37 (treinta y siete) personas entre profesores, jóvenes, miembros de movimientos sociales y padres de los jóvenes campesinos en seis municipios de Pará. El documento se encuentra dividido en cinco partes donde se contextualiza el problema de investigación con énfasis en las transformaciones sociales, (en el caso de la educación) y ambientales que la humanidad viene pasando y sus impactos en la vida de los jóvenes campesinos. Se referencia la parte teórica que establece las bases científicas de la investigación.

Da Paixao (2015), También describe de forma detallada el referencial metodológico y las técnicas y procedimientos adoptados durante el trabajo científico. Y en los dos últimos capítulos presenta una visión de la construcción del movimiento agroecológico brasileño, reflexionando sobre el proceso de institucionalización de la Agroecología en las instituciones de enseñanza a nivel nacional y las iniciativas de formación profesional con enfoque en agroecología para jóvenes campesinos en el Estado do Pará, buscando analizar el papel de la escuela en la producción de innovaciones campesinas y en los cambios socio ecológicos de los agroecosistemas, así como en la vida de los jóvenes. Concluyendo que las políticas públicas deben nacer de abajo hacia arriba (de la sociedad para el estado) para la construcción de la educación de campo con enfoque agroecológico ya que el quedarse o salir de los jóvenes del campo está directamente relacionado con las políticas desarrolladas en los diferentes niveles del

poder. “Los movimientos sociales, los profesores, técnicos y los jóvenes campesinos comprenderán que solo con movilización, organización y política habrá avance en modificación de la realidad agraria. El camino de una educación basada en la agroecología ya empezó”. (da Paixao, 2015, p.320).

En el mismo sentido argumentativo Rivera (2017), “*Sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué Colombia*”. Expone una investigación donde su objetivo es comprender los sentidos de tipo ético-político y pedagógico que, de acuerdo con la perspectiva de los diferentes actores escolares en tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué–Colombia, se encuentran implicados en la educación ciudadana para la construcción de comunidades democráticas. Además, pretende, que de esta comprensión resulte un conjunto de orientaciones pedagógicas que sirvan para pensar en el diseño de un programa de educación ciudadana que responda a las condiciones del contexto.

Este trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos donde se plantea el problema, objetivos de la investigación, el marco teórico fundamentado en tres componentes: político, rural y pedagógico que desarrollan seis campos que se entrelazan con el tema de investigación: democracia, ciudadanía y educación ciudadana, desarrollo rural y escuela rural, educación ciudadana, escuela rural y pedagogía latinoamericana. Es una investigación cualitativa de corte etnográfico con un enfoque fenomenológico, holístico y naturalista donde Rivera (2017), utiliza diversas técnicas de recolección de información, tales como la observación participante, la entrevista individual semiestructurada, el grupo de discusión, la cartografía social y pedagógica y la revisión de documentos institucionales.

El capítulo de resultados está estructurado en dos grandes momentos, en el primero se hace la descripción de los hallazgos empíricos donde se desarrollan las categorías de democracia

y participación: las experiencias de las comunidades, las relaciones entre escuela y comunidad, la cultura escolar, la participación estudiantil y los discursos y prácticas para la construcción de ciudadanía. El segundo momento, discusión/contrastación con los referentes teóricos del estudio. El autor contrasta los hallazgos empíricos con tres campos intelectuales que los circunscriben: democracia y ciudadanía en el medio rural, escuela rural y educación ciudadana. Estos resultados llevan Rivera (2017) a concluir y proponer un conjunto de orientaciones pedagógicas para iniciar a formular el diseño de un programa de educación ciudadana para la construcción de comunidades democráticas en las escuelas rurales del municipio de Magangué-Colombia.

Para finalizar, Ferro (2018), en *Aprendizajes digitales en la escuela rural*, aborda el significado y el alcance del uso de las tecnologías digitales en tres escuelas rurales (Aguadas, Restrepo y Salgar) a través de las labores del aula. Privilegiando la importancia a la inserción de lo digital en el proceso pedagógico de los territorios rurales en Colombia, donde el objeto central es dar respuesta a la pregunta sobre las capacidades alcanzadas por los estudiantes de grado 5 de primaria cuando entran en contacto con las tecnologías digitales en el aula. Analizando si los estudiantes y sus familias logran la apropiación de estos conocimientos y el uso de diversos dispositivos digitales para que actúen ante los retos y desafíos que propone el siglo XXI.

Ferro (2018), examina y señala las capacidades y saberes que desarrollan los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del análisis de categorías como el desarrollo de capacidades en técnicas instrumentales, desarrollo y crecimiento personal, investigación, innovación y creatividad y comunicación, noción de globalidad y colaboración. Donde se exploran las concepciones y usos que los hogares rurales les dan a las herramientas digitales, utilizando técnicas de investigación como la etnografía y el estudio de caso, a partir de la observación detallada donde los hallazgos y resultados lo llevan a concluir como la educación digital en la escuela rural puede romper brechas y traspasar las fronteras de la misma ampliando su horizonte

de acción a entornos como el de la familia y la comunidad.

Visión de conjunto y articulación

En la revisión de los documentos descritos en el anterior apartado se visibilizan tres grandes tendencias investigativas:

En primer lugar, la sistematización de experiencias educativas articula a la escuela con la comunidad porque genera espacios de reflexión y construcción de conocimiento teórico y práctico, interpretando y transformando la realidad de una comunidad desde una posición crítica. Debido a que la sistematización es un recurso que permite estudiar estos movimientos sociales en el momento en que están sucediendo y a su vez a los actores quienes son los que viven y generan estos procesos. Por lo tanto, la sistematización ayuda a comprender mejor la experiencia y generar conocimiento con la finalidad de transformar el contexto.

En un segundo lugar, una tendencia fuerte que tiene que ver con investigaciones que se aproximan a la educación rural desde la perspectiva territorial donde se destaca la preocupación por el conocimiento de la escuela rural no solo en cuanto a su organización, punto de vista socioeducativo, el entorno, el profesorado, los estudiantes, su contexto cultural, político y social sino como debe ser y hacia donde se debe dirigir una escuela rural en el siglo XXI que está inmersa en una sociedad globalizada, multicultural y supuestamente conectada a los dispositivos digitales. La escuela rural y su educación tienen rasgos diferenciales y significativos que son los que estas investigaciones nos muestran proponiendo una adecuación de currículos que se adapten a las necesidades y realidad de la escuela y su entorno además de una formación específica a los docentes en territorios rurales para que puedan afrontar los retos y desafíos se le presentan diariamente. Además, la escuela debe tener una apertura hacia la influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectarse y abrirse al mundo.

Finalmente, la *tercera tendencia* que se vislumbra en las fuentes consultadas enfatiza en la

territorialidad escolar porque ha sido de gran influencia e impacto el efecto territorio en la organización de las instituciones educativas, el desempeño y progreso educativo de los estudiantes, los resultados escolares y las estrategias de enseñanza aprendizaje desarrolladas en ella. Estos trabajos de investigación visibilizan los tipos de territorialidad y ruralidad que han emergido (urbana, costera, de periferia, periurbana, mixta) como resultado del seguimiento y caracterización que se han realizado a escuelas ubicadas en estos nuevos territorios quedando de manifiesto los efectos de territorio sobre la escuela donde se siguen desarrollando los marcos teóricos de esta nueva realidad.

La presente investigación toma elementos de las tres tendencias, pero tiene mayor relación con la sistematización de experiencias por cuanto uno de los propósitos de este trabajo investigativo es sistematizar la experiencia del proyecto de ruralidad de la IED Francisco Antonio Zea de Usme *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme* que se desarrolla esta institución. No obstante, hace énfasis en la categoría de educación rural y territorio porque este proyecto en primer lugar, está ligado a las disposiciones y políticas educativas que buscan mejorar las especificidades de las diversas ruralidades que coexisten a nivel distrital y nacional. Y, en segundo lugar, genera estrategias pedagógicas que permiten relacionar escuela y contexto, a través de la lectura de la realidad social.

Teóricamente se basa en las concepciones de territorio y escuela rural, desarrollados por los autores mencionados anteriormente, ya que son conceptos y experiencias que provienen de los lugares y territorios que habitan los estudiantes. Esos espacios que son construidos con familiares, amigos y comunidades, que influyen en las dinámicas de la escuela.

Metodológicamente está diseñada desde el enfoque de sistematización de experiencias porque este modelo permite brindar voz a los actores que participan en la experiencia. En tal sentido, su aporte al área de la educación rural y sistematización de experiencias es mostrar como este

proyecto visibiliza las características propias de las escuelas ubicadas en territorio rural, que a su vez permite articular los saberes y cultura ancestral de los estudiantes, docentes, familia y comunidad en general con la escuela, el territorio y la realidad social.

2.2 Marco Teórico

Para el desarrollo de este trabajo de investigación es necesario abordarlo desde categorías lo suficientemente estructuradas que puedan sustentarlo desde las construcciones teóricas que han realizado diferentes académicos respecto a ellas y así poder leer y comprender claramente los hallazgos que resulten del trabajo investigativo. A continuación, se hace un recuento en relación a estas categorías desde donde se desarrolla esta investigación, tales como territorio, desde C. Raffestein y H. Mazurek. Escuela rural, con los planteamientos de R. Boix y D. Juárez y experiencias educativas desde las reflexiones de M. Manen y F. Dubet.

2.2.1. Territorio

El propósito de este apartado es entender y reflexionar sobre el concepto de territorio, ya que es una de las categorías de análisis de esta investigación y se ha convertido en un concepto ampliamente utilizado por diversas ciencias que se ocupan de los procesos de producción del espacio y apropiación de territorio para lo cual se tendrán en cuenta los aportes que a este respecto ofrecen C. Raffestein y H. Mazurek.

2.2.1.1. Territorio y poder: Claude Raffestein

Raffestin (2011) en su libro *geografía del poder*, resalta los aspectos políticos del territorio y destaca la diferencia entre espacio y territorio, subrayando que “Los geógrafos introdujeron en sus análisis notables confusiones por haberlos utilizado de manera indiferente... (...)”. Raffestin no se detiene en el concepto de ninguno de los dos términos porque señala que no son equivalentes porque el *territorio* es una *producción* a partir del *espacio* donde las

relaciones sociales que se generan en el territorio hacen que se registren en un campo de poder.

Desde la perspectiva de Raffestein, el territorio se entiende como la manifestación espacial del poder fundamentada en relaciones sociales, las cuales se encuentran determinadas en diferentes grados por la presencia de energía - acciones y estructuras concretas. Además de información - acciones y estructuras simbólicas. Esa comprensión permite pensar el proceso de territorialización-desterritorialización-Re territorialización con base en el grado de accesibilidad a la información. Es decir, la información, o no, de símbolos y/o de significados puede favorecer nuevos territorios (territorialización), destruir (desterritorialización) o reconstruir (Re territorialización).

El territorio, no es más que un producto de los actores, porque éstos generan el territorio partiendo de una realidad dada, que es el espacio. “El espacio está dado como una materia prima y antecede a cualquier acción” (Raffestin, 2011, p.102). Esto quiere decir, que el espacio se representa como una relación donde sus propiedades se actualizan a través de códigos y sistemas sémicos que sirven para representar los límites del mismo. A su vez, este sistema sémico está marcado por modos de producción que se componen de una infraestructura, fuerzas de trabajo y relaciones de producción que pueden corresponder a las utilidades sociales.

Se debe agregar que, en la representación moderna del espacio, se movilizan tres elementos fundamentales: la superficie o el plano, la línea o recta y el punto o el momento del plano. Raffestein sostiene que esta combinación de elementos produce las imágenes o representaciones del espacio, que pueden o no pertenecer a un sistema de axiomas correspondientes que gobiernan el uso del poder en el espacio de manera manifiesta o no.

Por lo tanto, este espacio representado ya no es más el espacio, sino la imagen del mismo o, la imagen del territorio visto y/o vivido. En consecuencia, el espacio se convierte en territorio en función de los objetivos intencionales del actor cuando éste se inserta en una relación social de

comunicación.

Por otro lado, los individuos o los grupos que ocupan puntos en el espacio, distribuidos de manera aleatoria, regular o concentrada, son la respuesta al término distancia y a su complemento: la accesibilidad. Es decir, que “esta distancia puede ser aprehendida en términos estrictamente espaciales (distancia física o geográfica), temporales, psicológicos o económicos”. (Raffestin, 2011, p.107). De igual forma, su interacción política, económica, social y cultural producto de los juegos de ofertas y demandas que emanan de individuos y/o de grupos. Todavía cabe señalar, que los sistemas de tramas, nudos y redes al quedar impresos en el espacio constituyen el territorio donde al estar organizados jerárquicamente permiten asegurar el control sobre lo que puede ser distribuido, asignado y/o poseído. Además, de imponer y mantener uno o varios órdenes y realizar la integración y la cohesión territorial. En palabras de Raffestin *son la envoltura de donde surgen las relaciones de poder*.

Al mismo tiempo, hablar de territorio es referirse implícitamente a la noción de límite, la cual expresa la relación que mantiene un grupo con una porción de espacio, aunque no siempre se haga explícita. Esta acción genera inmediatamente el concepto de delimitar, que implica las acciones de definir, caracterizar, distinguir, clasificar, decidir, y actuar para manifestar un poder en un área precisa. Dentro de una división territorial se encuentran niveles que son determinados por las funciones que deben realizarse en cada uno de ellos. De acuerdo a la importancia y naturaleza de los mismos se puede hablar de centralizaciones o descentralizaciones, puesto que estas divisiones no son homogéneas ni uniformes porque contienen elementos que manifiestan la organización territorial denominados puntos o nudosidades territoriales, incluyendo la población que los habita. “En esos conjuntos de puntos, que son también localizaciones, donde se reagrupan los individuos y los grupos, se construye toda la existencia, ya sea de ciudades, pueblos, capitales o de metrópolis gigantes” (Raffestin, 2011, p.110).

Cabe anotar que la estructura tramas-nudos-redes se manifiesta mediante una agrupación que refleja una estructura bio-social. Desde ahí se construye una matriz que da cuenta de una infinidad de imágenes siendo éstas la forma que adquiere la estructura a partir de un sistema de objetivos intencionales y de acciones como los diferentes modelos urbanos o de centralidad y distribución de densidades. Dentro de estas estructuras o mallas se configuran unos puntos que simbolizan la posición de los actores y además expresan el ego individual o colectivo, lugar de poder y referencia donde de acuerdo a su posición se determina si es absoluta o relativa. Sin embargo, lo más importante es conocer donde se ubica el otro actor que puede ser de gran ayuda o molestia, también el que posee o no tal o cual cosa o que tiene acceso o no a los recursos.

En la misma línea argumentativa, Raffestin sostiene que los actores actúan, aunque no estén cara a cara, pero tratan de mantener relaciones creando redes entre ellos que les permitan asegurar sus funciones, como la de influenciar, controlar, impedir y permitir, alejarse o separarse. Por lo tanto, una red es un sistema de líneas que dibuja tramas y que puede ser abstracta o concreta, visible o invisible. Así mismo, una red puede asegurar la comunicación como también los límites y fronteras, pero no puede cumplir las dos funciones de garantizar la comunicación y limitar una región al tiempo. Como ejemplo, se encuentra en grandes o pequeñas ciudades, que están divididas por redes de comunicación terrestre o ferroviaria.

En relación con la *territorialidad*, Raffestin (2011) subraya, que se refleja la multidimensionalidad de la vivencia territorial por parte de los miembros de una colectividad y por las sociedades en general, porque viven al mismo tiempo relaciones de poder existenciales y/o productivas como el proceso y el producto territorial. Mediante una interacción entre los actores que buscan modificar las relaciones con la naturaleza y las relaciones sociales. Precisamente, la vida está tejida de relaciones y desde ahí la territorialidad puede definirse como un conjunto de relaciones que nacen en un sistema tridimensional sociedad-espacio-tiempo, con

miras a alcanzar la más grande autonomía posible que sea compatible con los recursos del sistema. De la misma manera, las relaciones que la constituyen están caracterizadas por beneficios y costos equivalentes o no. Es decir, pueden ser simétricas si los beneficios y los costos se equilibran, o asimétricas, sino cumplen con esta característica.

El autor concluye que en el territorio se manifiestan todo tipo de relaciones de poder que se traducen en tejidos, redes y centralizaciones, aunque su permanencia sea variable. Pero a la vez, el territorio es un producto consumido y vivido por aquellos que, sin haber participado en su elaboración, lo utilizan como un medio. Es aquí donde todo el problema de la territorialidad irrumpe, permitiendo verificar el carácter simétrico o asimétrico de las relaciones de poder.

2.2.1.2 Espacio y Territorio: Hubert Mazurek

En su obra *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*, Mazurek (2009), después de hacer un recorrido del término “territorio” en las ciencias sociales, encuentra que desde la etología teniendo en cuenta el comportamiento individual y colectivo de los animales se desarrolló el término territorialidad. De igual forma, esta noción la adoptan otras ciencias llegando a esta conclusión: **“no puede existir comportamiento social sin territorio y, en consecuencia, no puede existir un grupo social sin territorio.”** (Mazurek, 2009, p. 39). Ciertamente, considera de mucha importancia cinco características que lo constituyen, como un territorio *localizado* porque tiene particularidades naturales específicas. Un *proceso de apropiación*, es decir, acorde a su entorno construye su propia identidad; un *producto de la actividad humana* debido a los procesos de manejo y de transformación que el hombre realiza en el espacio apropiado por parte de él. Por ejemplo, el paisaje, que es donde se reflejan las acciones que el hombre realiza sobre el territorio, y se acumulan las prácticas territoriales vinculadas a la

historia, la cultura, el nivel tecnológico, tenencia de la tierra, sistema de producción, rastros arqueológicos, entre otros. Es *dinámico*, porque cada territorio tiene una historia, y, por último, es *relativa a un grupo social*, porque existe incorporación de varios grupos sociales y sus territorios, aunque la población no se encuentre ubicada en su territorio.

Mazurek (2009), sostiene que, a pesar de las diversas formas de apropiación y estructura del territorio se generan tipologías, como la superposición de los territorios acordes a las competencias e intereses del gobierno y políticas públicas que se desarrollen en ese momento. Territorios sobre parámetros funcionales, definidos por las funciones socioeconómicas o culturales que permiten a la población mantener su estructura y desarrollo, y por último la diáspora, transnacional o en red donde su característica principal se basa en la apropiación territorial que puede ser completamente abstracta o idealizada, sobre redes de contactos, solidaridad y familia que pueden existir en el mundo. Este tipo de territorio se apoya sobre varios lugares simbólicos que concentran la idealización y culturas fuertemente solidarias, un “territorio de origen” que, a través de su significado, puede ser un cemento cultural. Por ejemplo, como los judíos y los gitanos.

En el proceso de análisis del territorio, Mazurek propone tres componentes, el primero se cita las cuatro funciones del uso que hace la sociedad del mismo, como, el *vivir* en un territorio con diversas formas posibles entre ellas el hábitat que muestra la estructura urbana, de las viviendas, la estructura familiar, las formas de agrupación comunitaria y el tipo de apropiación del espacio (privado o público); la *Apropiación*, donde se hace consciente la *dominación de un espacio específico*, donde el resultado de su estudio es la delimitación del territorio, en forma de fronteras o de percepción mental de las formas de apropiación (afectación de recursos o infraestructuras, tenencia de la tierra, instrumentos de control, etc.) y de sus formas de organización (individual, colectiva, jerarquía, relación de poder, etc.).

La *Explotación* del territorio se realiza de múltiples maneras, pero dependen del objetivo social de la apropiación territorial (el modo de producción) y de las capacidades del territorio entre ellas, la aptitud territorial donde se tiene en cuenta la disponibilidad de los recursos y la organización que los regula. Su objetivo principal es la pura explotación extractivista (como el caso de la minería) o la construcción de una sociedad compleja que busca ante todo su reproducción (como la sociedad medieval europea o, en otro contexto, la estructura de los ayllus de la zona andina). Este modo de producción se inscribe en el tiempo, con posible movilidad de la apropiación o de las actividades.

Continuando con las funciones, Mazurek (2009) hace referencia a la de intercambiar, que es la diferenciación espacial interna (acceder al lugar de trabajo, encaminar los productos desde el lugar de producción hacia el lugar de transformación o de venta, etc.) o externa (cadenas productivas, comunicación telefónica, flujos bancarios, etc.) que a su vez genera relaciones sociales necesarias a la construcción de la sociedad. Y, por último, expone las formas de gobernar o administrar, términos que tienen un significado más allá de lo sociopolítico o la organización de los gobiernos. Su objetivo es mostrar el camino, manejar, organizar, ordenar, etc. Ya que muchas formas de gobernar influyen directamente en el territorio, otras dejan huellas o tienen una influencia indirecta. Por consiguiente, la gobernabilidad es el estado último del ciclo del poder que permite transformar un espacio en un territorio.

El segundo componente, destaca Mazurek (2009) corresponde al *análisis de sus actores* que tiene en cuenta el análisis de la naturaleza, de la organización y de sus interrelaciones a través de la tipología de los actores que actúan en un territorio y sus relaciones entre ellos y por medio del análisis de las lógicas y estrategias de los mismos. Con respecto a esta tipología de actores existen cinco grandes clases, la primera es la persona o individuo, refiriéndose al actor-base de la producción del territorio, que tiene característica de muy poco impacto visible

(funcionarios, maestros) o, con impactos fuertes (agricultores, industriales). Una fuerte movilidad, de corta o larga distancia, asociada a una función económica. La mayoría de las funciones territoriales se aplican a este actor como es la de buscar una vivienda (situarse en el espacio geográfico), un empleo (situarse en el espacio económico y social), apropiarse de un territorio en el sentido cultural (ser identificado e identificarse con el territorio de la sociedad) e intercambiar económica y socialmente en un territorio determinado (situarse en un espacio de libertad individual).

Los Grupos territoriales o a-territoriales, son la segunda clase de actores donde Mazurek afirma que el hombre por naturaleza no vive sólo, vive en sociedad, por consiguiente, la organización es, sin duda, la forma más elaborada de la innovación que el hombre ha podido construir. Grupos étnicos, religiosos, políticos, asociativos, etc. son constructores de territorios específicos y de reglas particulares de uso. Cada uno tiene su delimitación, su forma de organización, su gestión de la tierra, sus reglas de poder, sus estructuras y dinámicas. Aunque algunos de estos grupos son a-territoriales (las diásporas, por ejemplo) aun así, el territorio es fundamental en la estructura de su identidad (lugares de referencia comunes, conmemoraciones, viajes, etc.). Por consiguiente, lo que estructura el territorio son siempre, las relaciones de poder dentro de los grupos.

Con respecto a la tercera clase, sostiene Mazurek, los actores socioeconómicos, corresponden a las empresas, técnicos y asociaciones locales. Son actores que estructuran fuertemente el territorio, pero no siempre cumplen las cuatro funciones del territorio, en particular las funciones de apropiación y de vivir, porque, por naturaleza, crean riqueza y no espacio. El impacto más fuerte se encuentra en el lugar de trabajo (plantas, edificios, almacenes, infraestructuras, etc.) y en todo aspecto que enlaza varios lugares de trabajo (flujos de mercancías, de información, centros sociales, canales, etc.). Estos actores tienden a agruparse

para generar economía de escala (proximidad de fuentes de energía, de transporte o de materia prima), lo que genera también formas particulares de territorios (parques industriales, zonas francas, distritos industriales, etc.).

El estado y sus representantes, hacen parte de la cuarta clase, donde Mazurek señala que el Estado es el territorio; sus representantes (colectividades territoriales, prefectura, alcaldía, institutos descentralizados, etc.) personifican, manejan y tienen alguna forma de poder sobre el territorio. Pero, es el Estado, el que organiza la política de asentamientos humanos, las grandes infraestructuras viales, los equipamientos de educación y de salud, el uso del suelo para actividades sujetas a recursos naturales, etc. También interviene a través de los aspectos normativos en la definición de las reglas de uso o de manejo del territorio, como declarar una zona como parque natural o zona de interés turístico que supone la llegada de inversiones o de protecciones particulares que modifican las relaciones entre actores y el impacto en el territorio. Asimismo, el grado de descentralización que otorga el Estado a las regiones modifica profundamente la manera de gestionar un territorio y la posible incorporación de desequilibrios entre territorios.

Existe una multitud de actores extra-nacionales, extraterritoriales o supranacionales que intervienen directamente sobre el territorio y hacen parte de la última clase de actores. Los actores extraterritoriales o supranacionales, son numerosos. En concordancia con lo anterior, cada clase de actor tiene que ser estudiado de manera particular, resaltando su acción en el territorio, es decir, su papel en la producción del territorio, en su manejo y en su dinámica. Sin embargo, lo más relevante es la interacción entre ellos, considerando a los actores como un sistema que permite tener una visión dinámica de los cambios de naturaleza o de interacción. La perspectiva histórica, a corto o largo plazo, ayuda a entender ciertas conformaciones territoriales como las fronteras, polarización, jerarquía, etc.

En este sentido, Mazurek plantea otro punto metodológico de análisis correspondiente a la lógica y estrategia de los actores, debido a que éstos pueden ser externos o internos al territorio, actuar directa o indirectamente sobre él, siempre teniendo una lógica en la acción territorial porque el territorio, como espacio físico, no tiene dinámica propia, son los actores los que impulsan una dinámica que se refleja en las estructuras territoriales. De ahí que Mazurek entiende la importancia de analizar los comportamientos y las estrategias de los actores dentro de la construcción territorial teniendo en cuenta parámetros, como la personalidad e individualidad, la competencia territorial sea jurídica, política o geográfica que a su vez es espacial, social y cultural, y la transformación en actor territorializado cuando actúa dentro de un sistema de acción que le permite construir la decisión y transformar colectivamente los objetos espaciales.

Finalmente, el tercer componente se refiere al análisis de los signos de apropiación y acción como el paisaje porque éste incluye el territorio en su dimensión de espacio y apropiación, sumándole la noción de percepción de los elementos de esta apropiación. Mazurek define el paisaje como “una apariencia, una representación, un sinónimo de la percepción de las acciones del hombre sobre el territorio”. (Mazurek, 2009. p.50). Pero, una parte de la geografía también se dedica al estudio del paisaje como forma de expresión de la sociedad en su territorio a partir de dos concepciones fundamentales: El paisaje como objeto que es el paisaje perceptible, que existe como objeto científico de estudio donde se analiza la interacción entre el soporte geográfico, las dinámicas naturales, físicas y biológicas y las prácticas humanas. Y el estudio del paisaje como valor que considera que el paisaje es una abstracción basada en referencias culturales y construcciones mentales.

Por otro lado, existen nociones mercantiles del paisaje, como “el análisis económico que clasifica a los paisajes en paisajes-mercancía, paisajes-patrimonio y paisajes-por ordenar, o las concepciones hacen del paisaje un bien público cuyo estado o dinámica dependen del sistema de

acciones de los actores” (Mazurek, 2009, p.57). Es necesario recalcar que las políticas y planteamientos expuestos en este documento definen el territorio únicamente a los límites administrativos y zonales sin tener en cuenta las necesidades locales y sociales reflejando una economía y una sociedad que siempre privilegian lo técnico sobre la problemática o lo investigado, subraya el autor.

Como resultado de esta lectura sobre el concepto y características del territorio y el espacio, el autor manifiesta que el estudio de un territorio no puede comprender todos los aspectos citados al mismo tiempo. Por consiguiente, “la investigación siempre tiene que sustentarse en una problemática que determinará la orientación de la metodología que se va a estudiar” (Mazurek, 2009, p.55). Obteniendo como resultados la redefinición de políticas específicas donde el territorio debe ser entendido como sistema social y no solamente como soporte de la actividad. Ya que su finalidad es estudiar la construcción social que es el territorio, base de toda sociedad.

2.2.2. Educación rural

En las últimas décadas el asunto de la educación rural ha adquirido una importancia particular en la academia iberoamericana como consecuencia de la realidad que vive la escuela rural en estos territorios y su contexto. Por lo tanto, la finalidad de este apartado es conocer esa realidad desde la mirada de autores expertos en la materia como Roser Boix y Diego Juárez.

2.2.2.1. Escuela rural y territorio: Roser Boix Thomas

Boix (2019), antes de exponer que es la educación rural, primero contextualiza y explica cómo se define la ruralidad actual y los elementos que la componen. Según su perspectiva, en la actualidad conviven modelos de ruralidad opuestos, que dependen de la combinación de sus características y de la “intensidad de las actividades productivas como el fortalecimiento de la agricultura extensiva, combinación de agricultura y ganadería, intensificación agraria, agricultura

a tiempo parcial, industrialización, desarrollo de sectores secundarios y/o terciarios, desarrollo urbano, etc.” (Boix, 2019, p.16). De este modo, en algunos territorios, la ruralidad ha desaparecido y el territorio en este momento presenta características claramente urbanas. Mientras que en otros la ruralidad se ha visto reforzada por el desarrollo (o la recuperación) de actividades primarias (agricultura, pesca, etc.). Asimismo, hay territorios que se asemejan a territorios rurales porque se aprecian signos de funcionamiento rural, pero en los que el uso del espacio corresponde a actividades urbanas donde encontramos de residencias y/o pequeñas industrias.

El territorio rural siempre está presente en la escuela a través de sus características propias y las diversas actividades económicas, de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico que allí se desarrollan. Así, como los estilos de vida y saberes locales de los actores que hacen parte de este espacio. En este mismo sentido, Boix, expresa que la ruralidad y las sociedades rurales han vivido transformaciones y momentos de incertidumbre económicos, políticos y demográficos que han “afectado directamente el vínculo entre la escuela rural, sus docentes, el alumnado y su familia y la sociedad en general” (Boix, 2019, p.12).

A su vez, Boix subraya que el tema de escuela rural ha sido poco investigado, principalmente en Latinoamérica, pero cuando se habla o indaga del tema, siempre la muestran como una escuela atrasada pedagógicamente en comparación con la urbana. “Miserable, no solo desde un punto de vista económico sino también estructural e incluso social” (Boix, 2011, p.15). Sin tener en cuenta que la escuela rural es una pieza clave que garantiza; en primer lugar, la población en el territorio rural y en segundo lugar los servicios básicos de educación y cultura como una biblioteca y espacios multiusos de utilidad pública.

La autora de manera puntual se refiere a la escuela rural como una institución abierta a la comunidad y su entorno, que enseña al estudiante a reconocer y valorar el contexto donde vive y

convive, desarrollando temas y saberes locales de interés para él y su familia ya que el territorio, su entorno y espacio es una fuente inagotable de conocimiento haciéndolo sentir que es parte importante de la sociedad y no un ciudadano de segunda categoría, que en consecuencia lo incitara a rechazar su entorno, costumbres y saberes, debido a que muchos libros de texto solo miran hacia la ciudad como el único lugar rico en oportunidades de aprendizaje. Porque “el potencial pedagógico de la escuela rural no radica solo en tratar temas bonitos desde lindos paisajes naturales” (Boix, 2011, p.22).

En este sentido, ese potencial pedagógico que ofrece el territorio rural es necesario que el maestro lo conozca y comprenda porque solo así, podrá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan integrar a los currículos. Para llegar a este objetivo el maestro necesita unas competencias específicas, formación permanente y disponer de herramientas que le permitan adaptarse a la realidad para generar escenarios de aprendizaje donde aproveche todo lo que el entorno natural y social le ofrece para desarrollar su labor y cumplir con la misión de dinamizador social.

En este sentido, Boix (2014) muestra la importancia de la escuela en su territorio y como a partir de las aulas multigrado se puede brindar una educación de calidad en el sector rural. Asimismo, plantea a la escuela rural como un actor dinámico en la dimensión territorial desde varias perspectivas que se complementan entre sí, por ejemplo, como miembro activo de un sistema institucional territorial, porque aquí se proyectan las practicas colectivas, individuales y familiares que marcan limites simbólicos de representación social y a la vez desarrollan un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo.

También como actor del sistema institucional territorial, la escuela crea sinergias locales que se combinan a su vez con la consolidación de formas de cooperación (agrupamientos de escuelas, densificación de vínculos significativos entre poblaciones, familias y asociaciones,

éstas como promotoras de iniciativas innovadoras y efectivas para el contexto) y la generación de externalidades positivas con otros actores ajenos al propio territorio que aportan nuevas perspectivas y afianzan su papel dimensional. Igualmente, es *receptora de identidades y emociones*, porque la escuela al concebir las prácticas familiares también es receptora de los sentimientos, emociones y desconciertos que surgen de ellos a partir del no reconocimiento de su territorio.

Por lo general, Boix (2014), expresa que cuando se habla de escuela rural no se refiere a una escuela rural, sino que identifica “esa escuela rural”; de una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia. La escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución. No son números que pueden escribirse y borrarse, que pueden recolocarse en partes distintas del mismo papel; estamos hablando de personas, de niños de edades concretas que probablemente ni alcancen a comprender por qué deben trasladarse a otra escuela, a otro territorio si ellos “*son de aquí*”.

Otra característica que Boix identifica a la escuela como un actor social dinámico es la de ser un capital social local, porque es capaz de dar respuesta a las necesidades educativas del territorio reaccionando ante la heterogeneidad y diversidad del contexto. “La escuela rural, por lo general, recibe el apoyo de la comunidad” (Boix, 2014. P.5). Los habitantes de los pueblos suelen contribuir con tiempo, dinero y esfuerzo en la construcción de su comunidad a través de la escuela; de esta forma, la fuerza que aporta el capital social de la escuela queda enfatizada por la confianza y reciprocidad de intereses de la propia comunidad a la que pertenece. Por esta razón, es un elemento configurador de la construcción social rural, porque proyecta la realidad de vida de la comunidad que conforma el territorio, como la entiende la escuela y a su vez como comparte el proceso de crecimiento natural. La incita a reflexionar sobre su papel como elemento

de caracterización en la construcción social de lo rural y a actuar de forma relacionada con los procesos de cambio. En ella, se llevan a cabo muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria con los padres, las familias y en general con los habitantes de los pueblos.

Por lo tanto, subraya Boix, la escuela debe concientizarse que es un actor dinámico que al abrirse a la comunidad se abre también al territorio, y no sólo al colectivo de personas que viven en esa comunidad y al espacio físico donde conviven, porque si no asume esta condición quedara aislada a pesar de las múltiples acciones y actividades que se generen en ella. En este sentido, Boix propone que se debe empezar hacer el debate en el ámbito educativo en cuanto a la dimensión territorial de la escuela como objeto de estudio porque las escuela como actor de la dimensión territorial rural puede convertirse en una cuestión socialmente viva.

2.2.2.2. Equidad y educación: Diego Juárez Bolaños

Juárez, (2013) en su búsqueda de repensar una relación entre la escuela y la ruralidad y a su vez, el papel que ésta desempeña en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de un país, ha desarrollado investigaciones en este campo encontrando que la implementación de políticas económicas y sociales que favorecen la educación rural de calidad hacen parte de la solución, para alcanzar una equidad educativa y social. De esta manera a partir de un estudio realizado en escuelas rurales de cuatro naciones (Finlandia, Colombia, Cuba y México), evidencia cómo y por qué algunos países si lo logran y otros no.

En su análisis del modelo finlandés de educación rural, Juárez (2012) demuestra que tanto la educación en territorio urbano como en territorio rural puede ser de la misma calidad si se fundamenta en la equidad e igualdad. Esta igualdad y equidad se manifiesta en una educación totalmente gratuita donde los estudiantes cuentan con apoyo en alimentación, transporte, libros y materiales didácticos que les asegura un acceso a una educación de calidad, que se ve reflejada en

los resultados de las evaluaciones educativas nacionales e internacionales donde se confirma que las diferencias regionales, urbano-rural y de género tienen poca injerencia en estos resultados.

De igual manera, en el modelo cubano de educación rural, Juárez (2011) expone que el éxito de la educación en contextos rurales se debe a que la educación no es un hecho aislado, sino que está inscrito en una política de Estado mediante la cual se llevan a cabo acciones específicas en la búsqueda de la equidad y el bienestar social porque la política educativa se relaciona íntimamente con las políticas de salud, alimentación, deportes, cultura, dotación de infraestructura básica, vivienda y desarrollo de proyectos productivos. Además de una amplia cobertura en cuanto a establecimientos educativos como escuelas secundarias, bachilleratos, universidades, centros de educación especial, escuelas agrícolas y arte.

Tanto la educación rural en Finlandia como en Cuba Juárez sostiene que las políticas educativas que se desarrollan en estos países hacen parte de una de las acciones que buscan alcanzar la equidad social en el país y altos estándares de calidad educativa en todos sus niveles. Estos países son tomados como ejemplo por los resultados que sus estudiantes obtienen en las pruebas internacionales tanto de zonas urbanas como de zonas rurales. El éxito depende de diversos factores, primero la profesión docente es bien valorada socialmente, tienen una preparación a nivel de licenciatura o maestrías, capacitaciones docentes en universidades y estabilidad laboral. Además, los docentes, aunque se encuentren geográficamente aislados y cuenten con una buena preparación tienen el acompañamiento, apoyo y supervisión de los diversos agentes que participan en los procesos educativos, como: equipos técnicos, jefes de ciclo, bibliotecarios, maestros de artes, computo, educación física, artes, entre otros. Asimismo, el aprovechamiento de tecnologías y otras herramientas como: Canal Educativo, organizaciones de Pioneros, softwares educativos, y actividades extracurriculares.

Desde otra perspectiva, Juárez (2012), afirma que el currículo escolar es contextualizado,

debe adaptarse a los escenarios de cada lugar y permitir que los objetivos se puedan reformular, reordenar los procesos de enseñanza, modificar los tiempos de duración de las actividades docentes y las formas de evaluación entre otros aspectos. De igual forma, para desarrollar los contenidos de las materias se parte del diagnóstico y el seguimiento cercano de la historia de cada estudiante para así determinar los problemas, potencialidades y necesidades además de identificar las habilidades y capacidades que se deben alcanzar en cada asignatura y poderlo orientar, porque no hay reprobación, sino que se acompaña al estudiante en su proceso. Con estos modelos pedagógicos se pretende que el docente pueda y sepa vincular el entorno sociocultural del estudiante y el lugar donde este enclavada la escuela al contenido y metodología que se va a desarrollar.

Siguiendo el mismo horizonte, Juárez señala, que para que la educación rural satisfaga las necesidades educativas de sus estudiantes debe primero, contar con todo el apoyo estatal siempre y cuando este tenga en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersas estas escuelas y permita que cada una de ellas realice los programas de estudio de acuerdo a su contexto, organice y capacite a sus docentes y planee y distribuya los recursos económicos y pedagógicos que necesitan para ofrecer una educación de calidad. Juárez sostiene que las políticas educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimenticias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuanto a ingresos y bienestar social como en el caso de Cuba y Finlandia. Como lo señala Juárez (2016), la igualdad de oportunidades es, por tanto, una condición fundamental para que exista equidad educativa en una sociedad.

Juárez, hace un análisis de la equidad educativa en el medio rural considerando los tres primeros aspectos (igualdad de acceso, permanencia y logro) propuestos por Farrell, los cuales permiten identificar tres problemas que la población rural enfrenta y sus posibles causas. Los dos

primeros problemas se refieren al problema de acceso y permanencia en la educación porque, aunque las leyes promulguen que todos los niños deben asistir a la escuela sin importar el contexto donde habiten, la falta de oferta educativa cerca a su lugar de vivienda determina la posibilidad de poder culminar sus estudios de básica, media y superior, o abandonar los estudios. También las condiciones del contexto es otra de las causas que influye en el no acceso a la educación debido a los bajos ingresos familiares, las precarias condiciones del territorio donde habitan y la participación de los jóvenes en trabajos domésticos o extra domésticos que los obliga a abandonar la escuela.

El tercer problema, según su concepción, alude al logro educativo, que se refiere a las pruebas estandarizadas realizadas a la población estudiantil que demuestran los bajos niveles de logro, debido a que estas pruebas son usadas por los entes educativos como un medio de control y clasificación y no como un instrumento de mejora en los currículos escolares, infraestructura, mobiliario y equipamiento, disponibilidad de recursos tecnológicos y material educativo de calidad para enseñar. Además, la dificultad de permanencia de docentes preparados para enseñar, porque la formación no es pertinente para enfrentar las características particulares de las escuelas rurales. Sumándole la constante movilidad de los profesores que evitan trabajar en zonas rurales por las condiciones sociales y de infraestructura buscando acercarse a su lugar de vivienda, la ausencia de apoyos o incentivos y el sentir general que las escuelas rurales son espacios para los recién egresados, o sitios de tránsito.

Prosiguiendo en su análisis Juárez (2013), expone las características en común que comparten modelos exitosos como el cubano, finlandés y colombiano. Para empezar, el autor señala que, los docentes tienen un reconocimiento social, están bien preparados, cuentan con una estabilidad laboral que favorece su permanencia en las escuelas rurales, el desarrollo y “seguimiento escolar hacia los alumnos creando un sentido de pertenencia hacia la propia

localidad” (Juárez, 2013, p.13). Además, no están solos porque reciben el apoyo y acompañamiento de los entes gubernamentales y asistentes docentes que les facilitan el trabajo. En contraste, con la deficiente formación que tienen los docentes de otras regiones para enfrentar los retos y características particulares del contexto y entorno donde se encuentra la escuela y el ausentismo docente.

Con respecto a los estudiantes ellos reciben apoyos que facilitan su permanencia en la escuela como transporte escolar, salud y alimentación que les permite dedicarse a sus estudios sin preocupación y factores que dificultan la deserción escolar. Por esta misma razón la población cuenta con una educación básica completa donde los padres de familia pueden apoyar a sus hijos en las tareas. Esto demuestra la gran confianza en el sistema educativo. Contrario a otros modelos de educación donde los estudiantes no cuentan con estos apoyos o un entorno familiar que les colabore en sus actividades escolares.

También existe un currículo nacional donde se establecen los parámetros mínimos de las áreas y temas que deben abordarse en las escuelas, pero al mismo tiempo, los sistemas son flexibles y permiten su contextualización. En estos sistemas los alumnos no pierden el año, sino que continúan al grado siguiente con un acompañamiento personalizado que les ayuda a superar las deficiencias y fortalecer las áreas que lo necesiten. Además, las materias de educación física, artística, manualidades y música son de gran importancia en estos currículos.

En este mismo sentido, Juárez (2013) señala que los educadores cuentan con una serie de materiales especializados para el desarrollo de sus clases debido a que la gestión escolar es descentralizada y las escuelas toman las decisiones en aspectos como contratación docente, selección y compra de libros de texto para uso de los estudiantes y maestros como para la biblioteca, materiales de trabajo contextualizados a su entorno y guías de autoaprendizaje que están diseñadas para cumplir tres momentos: “la valoración del conocimiento (el que tienen los

estudiantes), la información sobre el tema a desarrollar y la práctica, ejercitación, aplicación o experimentación de los conocimientos adquiridos” (Juárez, 2013. p.26).

Para concluir, el autor subraya que la educación no es un hecho aislado sino que debe estar inscrito en una política de Estado (caso cubano y finlandés) que desarrolle y cumpla con acciones que vayan encaminadas a la búsqueda de la equidad y bienestar social de sus habitantes, para así de esta manera lograr una educación de calidad que les permita una buena preparación para la vida laboral y social donde cuenten con las herramientas, habilidades y capacidades suficientes para interpretar los avances de la ciencia y la tecnología y sean capaces de aplicarlos en la solución de problemas en diferentes situaciones de la vida.

2.2.3. Experiencia educativa

La intención de este apartado es presentar algunos elementos de la conceptualización de la noción de experiencia educativa dado que ha sido abordada y conceptualizada desde diferentes corrientes de pensamiento. Además de ser un referente en diversas teorías y pensadores. Esta noción se analizará desde la perspectiva de autores como François Dubet y Max Vanen.

2.2.3.1. Experiencia educativa: François Dubet

Es considerado una referencia obligada para la investigación en sociología educativa. Autor de obras como *Sociologie de l'expérience* (1973), basada en investigaciones sobre obreros, *Les Lycéens* (1991) y *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1998). Este último libro se basa en los resultados de una investigación de tres años sobre experiencia escolar de estudiantes de primaria, secundaria (colegio) y bachillerato (liceo) de clase media y popular, realizada en equipo con Martucelli, con el apoyo de sociólogos, psicólogos, orientadores escolares, docentes y directivos docentes, donde encuentran y proponen que la experiencia se

debe tener en cuenta como una categoría central de la nueva sociología.

En este sentido, los autores definen la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyan una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet y Martucelli, 1998, p.79)

Dubet y Martucelli (1998) plantean tres lógicas de acción articuladas con tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización (lógica de integración), distribución de competencias (lógica de estrategia) y educación (subjetivación). La combinación de estas tres lógicas define la experiencia escolar que el actor vive a lo largo de su vida escolar además de construir sus experiencias sociales. Por lo tanto, la concepción de experiencia escolar es primordial en la comprensión de los procesos que ocurren en la escuela, porque desde allí surge la respuesta a la pregunta que los autores plantean ¿qué fabrica la escuela hoy? Respuesta que emerge de la experiencia de los individuos en la escuela, comprendiendo cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. “Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela” (Dubet y Martucelli, 1998, p.86).

Cabe anotar que el concepto de experiencia escolar es introducido por los autores para explicar el nuevo rumbo y objeto de estudio de la sociología. “El problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender planteamientos cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad. Este es el objeto de la sociología de la

experiencia” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 73). A partir de este postulado Dubet y Martucelli desarrollan el concepto de socialización como el foco de estudio de la sociología clásica, porque observan a la escuela como una de las principales instituciones donde se evidencia este proceso. En ella es donde se forjan y se forman sujetos, personajes sociales acordes a la estructura contribuyendo a transformar los valores colectivos en personalidades individuales.

“La escuela no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, y de construir así un tipo de actor conforme a las expectativas sociales bajo el doble aspecto de las posiciones que deberán ocupar los niños, y los “valores generales” a los cuales los individuos deberán conformarse. La escuela es definida por su capacidad de inculcar una cultura y disposiciones que los alumnos interiorizan. [...] La sociología de la institución es entonces concebida como el estudio de la transmisión de lo social, conduciendo a privilegiar la unidad del actor y del sistema, y la unicidad del uno y del otro” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 62)

En línea con lo anterior, el actor social está sometido a una integración social definida desde la pertenencia, el rol y la identidad cultural heredada desde su nacimiento y que se desarrolla en el transcurso de las diversas etapas de su existencia. Donde va definiendo su identidad trabajando día a día para mantenerla como un elemento esencial de su personalidad, como una expresión subjetiva de esta integración social. De igual forma, en la escuela esta función se manifiesta cuando un individuo es obligado a integrarse a ella, adoptando un rol y ocupando un lugar ya sea como estudiante o maestro.

En esta misma línea, ambos tanto el maestro como el estudiante adquieren una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante, pero este último es quien debe encajar en el orden de las jerarquías escolares, donde al socializar a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia elabora su experiencia escolar. Definiendo la lógica de integración debido al aprendizaje de roles sucesivos que transforman su personalidad por esa

continua transformación de los mismos que hacen evidente que la escuela no es una organización homogénea debido a las distintas tensiones de pertinencia y de normas que reposan en ella.

Con respecto a la función de distribución, Dubet y Martucelli (1998) la explican desde el punto de vista de la distribución de competencias necesarias para el mercado laboral porque aumenta la diversificación y la competencia entre los establecimientos, redes e individuos. Estas clasificaciones que emergen de las diferentes calificaciones individuales de los estudiantes hacen que la uniformidad del grupo tambalee. “El alumno está obligado a apropiarse de su propio recorrido escolar. Se constituye todo un conjunto de argumentos, una casuística que permite explicarse a sí mismo sus propias desventuras escolares”. (Dubet y Martucelli 1998, p. 113).

Es decir, que los estudiantes y sus familias ven a la escuela como el lugar donde se adquieren las competencias y herramientas útiles para triunfar en la vida. Dubet y Martucelli (1998) subrayan que las familias de sectores populares solo esperan de la escuela que sus hijos aprendan los contenidos curriculares y aprenda a comportarse en la sociedad, no la consideran como un espacio de competencia entre los alumnos, además la figura del docente infunde autoridad y respeto lo que se traduce muchas veces en miedo. Miedo que genera sentimientos de angustia, rechazo e incertidumbre conllevándolos al punto de no culminar sus estudios.

En cambio, en las familias de clase media obtener un diploma es de mucha utilidad para lograr un buen oficio, “significan poder elegir” (Dubet y Martucelli, 1998, p.152). Se puede decir que estas familias han comprendido las reglas del juego, porque poseen las mismas o competencias superiores de las que tiene el maestro y así, de esta manera pueden orientar las actividades escolares de sus hijos y hacerlos cumplir “en todo el sentido de la palabra” con las normas de la escuela porque saben que más adelante se verán los resultados de un futuro exitoso. Por esta razón para los padres de familia de clase media la elección de la escuela es de gran importancia porque asegura el futuro éxito social de sus hijos entendiéndola no como un lugar de

socialización sino como una estrategia para ser exitosos en todas las esferas de la sociedad.

“La jerarquía de las “funciones” atribuidas a la escuela, la de las demandas escolares, no es la misma en los dos grupos. Cuanto más cerca estamos del polo popular más fuerte es la demanda de integración, más se tiende a una representación “republicana” de la escuela como agente de acceso a la universal y gran sociedad; la escuela debe arrancar los particularismos más que reducir las desigualdades. Las clases medias tienden más a pensar que la socialización familiar basta para asegurar la integración. En ellas, la función instrumental de la escuela pesa mucho más; son los grandes beneficiarios de un aparato que saben utilizar. En este registro, los grupos populares están muy atrás, no sólo porque ajustan sus aspiraciones a sus probabilidades, sino también porque ignoran –lo más a menudo– los usos de la escuela que hacen la diferencia.” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 158).

Dubet y Martucelli (1998) exponen que la escuela no necesariamente reproduce las igualdades sociales porque, de hecho, la escuela es parte de una sociedad desigual, donde el principio de igualdad de oportunidades genera un sistema injusto, pues está basado en un sistema meritocrático que no “hace justicia” a los vencidos. ¡La escuela jerarquiza a los alumnos en función de sus resultados lo que resulta en una escuela de vencedores y vencidos; los vencedores obtendrán todas las ventajas económicas y sociales, mientras los vencidos serán abandonados a la precariedad. Además, los vencidos, no pueden más que culparse por su fracaso lo que daña su autoestima y, a veces, se torna en violencia escolar. Esta no es una escuela justa.

Ahora bien, en cuanto a la subjetividad, los autores destacan que para comprender este proceso que está inmerso en los procesos escolares deber ser estudiada desde la actividad de los actores que construyen su experiencia en la tarea de socialización dentro de la escuela, porque “ implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexividad”

(Dubet y Martucelli 1998, p. 62). Debido a que la subjetivación no define al actor social solo por sus pertenencias y sus intereses sino por la distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto ya que los estudiantes construyen su experiencia, relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. “La subjetividad de los colegiales se forma en el seno de múltiples estratos. Los grandes y los pequeños, los muchachos y las chicas, los buenos y los malos rompen la continuidad de las categorías escolares y de las entidades escolares” (Dubet y Martucelli 1998, p.9).

En relación con lo anterior, Dubet y Martucelli argumentan que la escuela ya no moldea a un sujeto para que sea compatible con la sociedad en la que se incluye, porque los jóvenes de hoy tienen la capacidad de construir y transformar su experiencia desde la socialización con sus pares y su entorno sin ser imbuidos por la cultura que los rodea porque “la unicidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las instituciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes.” (Dubet y Martucelli 1998, p. 63).

La experiencia escolar deja al descubierto a una escuela que no está unificada ni es igualitaria debido a que los procesos y funciones de la socialización se han transformado, separado y desarticulado debido a que su objetivo cultural, utilidad social y modo de control ya no armoniza ni se refuerza mutuamente lo que conlleva a una constante tensión entre la escuela y la sociedad donde reposa la experiencia. Dubet y Martucelli (1998) subrayan “Los estudiantes no solamente están distantes de la escuela, sino que también se le resisten y se forman en esa capacidad de resistencia más exactamente en sus capacidades de construir su experiencia en esa resistencia”.

2.2.3.2. Aproximación Fenomenológica de la Experiencia: Max Van Manen

Los trabajos que este autor ha realizado a partir de la relación entre adultos y menores de edad presentan significados esenciales de las experiencias cotidianas vividas por los educadores que a la vez han contribuido en la exploración y comprensión de la experiencia vivida pedagógica. Es decir, la experiencia educativa. Manen (2003) subraya que la experiencia vivida tiene una estructura temporal, es decir, que no se puede entender en el momento que se experimenta sino de un modo reflexivo cuando la experiencia ya ha sucedido y por lo tanto no se puede entender en toda su riqueza y profundidad ya que” la experiencia vivida implica la totalidad de la vida” (Manen 2003, p. 56).

Las ciencias humanas desde la fenomenología aprovechan esta vida para atribuirle una expresión reflexiva desde el recuerdo de una experiencia vivida porque allí se reflexiona y asigna un significado a los fenómenos de la vida vivida a partir de la unión de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones, entre otras predominando la conciencia implícita no reflexiva. O sea, la simple presencia en lo que se está haciendo, para llegar a ser consciente de manera reflexiva de vivir la vida, puntualiza Manen.

La investigación en ciencias humanas se basa en la escritura reflexiva y práctica textual de esta experiencia, “que representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana “concentrándose en el hecho de volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo” (Manen 2003, p.58). De esta manera, la fenomenología describe la experiencia vivida y los fenómenos que intentan enriquecer esa experiencia a partir de la extracción de su significado. En cambio, la hermenéutica interpreta las expresiones y los textos de la experiencia vivida para poder determinar el correcto significado que expresan.

De acuerdo con lo anterior, el autor problematiza que el lenguaje hace parte esencial en el

proceso de recordar y reflexionar sobre la experiencia vivida porque a partir del lenguaje podemos hablar de toda esta experiencia y cantidad de experiencias humanas posibles ya que son tan variadas e infinitas como la vida misma, porque la experiencia y la (in)conciencia están estructuradas como un lenguaje en un tipo de texto. Lo cual lleva al autor a pensar que, si el mundo y toda la experiencia es como un texto, entonces se debe examinar como la sociedad construye e interpreta estos textos ya que el objetivo de la interpretación textual es desarticular sus significados, en cambio las acciones y experiencias humanas se deben reflexionar solo como acciones y experiencias.

A su vez, la función de la investigación y la escritura fenomenológica es “construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana” (Manen 2003, p.62). porque el fenomenólogo debe empezar a preguntarse: ¿qué experiencia humana considera que debe ser el tema central de su investigación? y ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida? porque una investigación fenomenológica significa «cuestionar» y plantear la pregunta de cómo es ese algo realmente, lo que lo lleva a mantenerse orientado hacia la experiencia vivida.

En una investigación lo que da forma y sentido a un marco teórico o modelo de investigación son los humanos vivos, sus experiencias vividas, característica que muchas veces se olvida ya que “preguntar algo de verdad significa interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser” (Manen 2003, p. 63). Por lo tanto, “una pregunta fenomenológica no sólo debe ser clara y comprensible, sino que debe estar «vvida» por el investigador”, (Manen 2003, p. 64). A partir de esta pregunta se recogen los datos o material sobre el cómo trabajar esas experiencias expresadas en los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas con respecto a esa experiencia.

Destaca Manen, que el mundo de la experiencia vivida, son el origen y el objeto de

estudio de la fenomenología porque busca dentro de todo el mundo de la vida, materiales de experiencia vivida que, después de un examen reflexivo, puedan aportar algo en relación con su naturaleza fundamental. Cuando una persona relata una experiencia valiosa, se obtiene algo, aunque no sea un dato cuantificable, porque la noción de dato en la fenomenología no goza de mucha relevancia, debido a que la experiencia no es dada en la vida cotidiana sino captada de una manera reflexiva desde este enfoque porque los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida -tanto en forma de discurso escrito como oral-nunca son idénticos a la experiencia vivida ya que sufren transformaciones dentro de las mismas experiencias.

Ahora bien, como en la investigación fenomenológica, lo más importante es el significado de la experiencia vivida siempre se trata de “tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Manen 2003, p.80). En consecuencia, al reunir las experiencias de otras personas éstas nos permiten estar más informados, moldeados, enriquecidos y experimentados para extraer toda la importancia de su significado.

Para realizar una investigación sobre alguna experiencia generalmente el autor sostiene que hay diversas maneras de hacerla, en primer momento se utiliza el pedir al individuo que nos relate por escrito sus experiencias, pero aquí surge una dificultad en cuanto a que muchas personas especialmente los niños se les dificulta escribir porque esta acción obliga a la persona a tener una actitud reflexiva además de un conocimiento profundo de las normas de escritura de un texto. Por eso, implica una limitación en cuanto a la obtención de descripciones espontáneas de experiencias vividas.

En segundo lugar, es mejor indicar al individuo que empiece con una descripción personal, es decir, una experiencia corporal como *sentirse enfermo en la oficina o en la escuela o*

una experiencia espacial como la de cómo *se siente en casa durante la cuarentena*. De esta manera, la pregunta de investigación siempre tendrá como eje el significado de la experiencia. En este sentido, Manen plantea algunas sugerencias para elaborar una descripción correcta de una experiencia vivida. Primero, se debe describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evitando las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. En segundo lugar, describir la experiencia desde dentro, es decir; los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc.

Luego el individuo se debe centrar en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia, por ejemplo, describir hechos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia concreta. Seguidamente, intentar centrarse en un ejemplo de la experiencia que se destaque por su intensidad, o como si fuera la primera vez. A continuación, fijarse en las reacciones de su cuerpo, en cómo huelen, u olían, determinadas cosas, en cómo suenan, o sonaban, etc. Y por último evitar intentar embellecer el relato con frases hermosas o terminología rimbombante.

Teniendo en cuenta los pasos a seguir para realizar una descripción el autor plantea la manera de obtener información sobre las experiencias de otras personas explicando que siempre les pide que escriban un relato directo de una experiencia personal tal como la vivieron, dando alguna sugerencia adicional. Además, Manen expresa que esta petición puede ser un problema porque surge en el que escribe una reflexión sobre esa experiencia que vivió por lo tanto el investigador debe estar familiarizado e intuir que los sujetos tienden a incluir explicaciones e interpretaciones en sus descripciones de experiencias vividas.

Por otro lado, Manen (2013) destaca que para conocer y recoger relatos de experiencias personales se recurre a estrategias como la entrevista que es una herramienta fundamental para la investigación, pero también, subraya que se debe diferenciar el fin de su uso ya que la entrevista

cumple diferentes objetivos de tipo etnográfico, psicológico o social. Asimismo, cumple con unos propósitos muy específicos, como el de explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y también usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona.

En esta misma línea, el autor expone que la entrevista genera otra estrategia para recoger datos como las conversaciones grabadas donde las personas explican “historias de la vida personal” (Manen 2003, p.84) como las anécdotas, historias, experiencias y sucesos porque la mayoría de veces es mejor hablar que escribir como se mencionó anteriormente debido a que se indaga al máximo sobre la experiencia, esperando con paciencia que el otro reúna recuerdos para continuar con la historia o ayudando a partir de la repetición de la última frase o pensamiento de manera interrogativa para que la persona continúe con su relato.

Para terminar con las estrategias, Manen plantea la observación como herramienta que se utiliza para recoger material experiencial de otras personas, debido a que es el método más indirecto de la observación de cerca ya que “genera formas de material experiencial distintas a lo que se pueden obtener con los textos escritos o las entrevistas” (Manen 2003, p.86). A partir de la observación de cerca se disminuye la distancia que otros métodos de observación tienen, en el sentido en que en ésta se asume una relación de estrecha cercanía, pero a la vez se debe mantener “un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones” (Manen 2003, p.86). En definitiva, cuando se observan situaciones de cerca el investigador se convierte en un recopilador de anécdotas teniendo en cuenta que la anécdota de por sí tiene un atractivo dentro de la narración, por esas frases vivas que le dan fuerza y poder. Esas partes significativas son las que se tienen que descubrir y estudiar.

El autor también menciona que para la recolección de material experiencial se usan fuentes como las biografías, autobiografías o historias de la vida personal. En cuanto a las biografías, ellas son de gran relevancia porque proporcionan detalles relativos a fechas, lugares y acontecimientos específicos de la vida de las personas. Es una herramienta de frecuente uso por los maestros para conocer más sobre la vida de sus estudiantes y así de esta manera poder entenderlos y ayudarlos. En cuanto a las autobiografías de ellas se aprende cual fue la experiencia educativa y los logros individuales que se desarrollaron a partir de las descripciones que se encuentran en ellas.

Manen (2003) sostiene que los investigadores y los docentes han descubierto que practicar la escritura de diarios, llevar una agenda o cuaderno de notas con los estudiantes contribuye al proceso de aprendizaje y el descubrimiento de relaciones que de otra manera no podrían ver. Pero, también son fuentes de experiencias vividas con un valor educativo, investigativo, de crecimiento personal, religioso o terapéutico que ayudan a las personas a reflexionar sobre aspectos significativos de su vida pasada y presente. Estas experiencias descritas allí contienen un valor fenomenológico.

El autor plantea como la literatura, la biografía y el arte proporcionan elementos que se pueden considerar sobre las experiencias vividas o las percepciones que normalmente no se tienen en cuenta en el diario vivir. Pero, por el contrario, con la documentación no sucede lo mismo porque «La documentación fenomenológica puede contener material que ya ha tratado de un modo descriptivo o interpretativo el tema o la cuestión que nos ocupa.» (Manen, 2003, p.92), pero esto no quiere decir que se encuentre de manera explícita, sino que hay que buscar en textos más grandes.

Otro asunto que el autor expone es que el investigador valora los aportes de otros, es decir que se desarrolla una relación conversacional con ellos y el mismo fenómeno. De esta manera se

contribuye a la tradición investigadora de obtener “un mejor conocimiento de los temas a los que esta tradición se ha dedicado además de articular y experimentar con nuevos planteamientos metodológicos que hagan avanzar la tradición de las ciencias humanas”. (Manen, 2003, p. 92). También, se observa la variedad de innovaciones metodológicas y enfoques personales que caracterizan el trabajo de grandes teóricos en las áreas de la filosofía, la pedagogía y la psicología que impulsan al investigador a desarrollar su propio enfoque.

2.3 Marco legal o normativo

El marco normativo y legal tiene gran influencia en el desarrollo de este trabajo de investigación debido a la temática que se aborda y el contexto donde se ubica: la educación rural, y el territorio rural y/o periurbano. Aunque no se evidencia una política educativa que sea coherente con la realidad rural el Estado se ha preocupado por generar propuestas y estrategias que ofrezcan soluciones que mejoren esta situación. En este sentido, se hace un recorrido, por algunas normas, leyes, artículos, decretos y programas planteados e implementados para la educación rural en Colombia.

Constitución Política de 1991

En la Constitución no se evidencia muy claramente el tema de la educación rural, pero en los siguientes artículos se mencionan aspectos en cuanto a la educación en general.

- Artículos 44 y 45, la educación es uno de los derechos fundamentales de los niños y de los adolescentes.
- Artículo 64 y 65 hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las regiones de Colombia.

- Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

- Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Ley General de Educación 115 de 1994.

En términos generales la ley general de educación consagra la educación como un derecho, y la define como un servicio público que tiene una función social. Asimismo, determina los fines de la educación; las responsabilidades y obligaciones que le corresponden al Estado representado en las entidades territoriales en su dirección, financiación y administración. De igual manera a la sociedad y la familia; Además de su carácter obligatorio y gratuito.

- El capítulo 4 del TITULO III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", hace referencia al tema de educación campesina y rural, con el cual se pretende fomentar la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, así como el diseño e implementación de los proyectos institucionales de educación rural y campesina y el servicio social en educación, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, de educación para el trabajo y desarrollo humano, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo.

Decreto 327 de 2007:

Política Pública Distrital de Ruralidad, que busca la integración urbano-rural y regional, a través de cuatro ejes: Territorialidad, desarrollo humano sostenible, productividad y seguridad alimentaria, identidad y culturas campesinas e institucionalidad democrática.

Documento Conpes 173 de 2014:

Este documento enfatiza sobre la importancia en la formación de los jóvenes campesinos garantizando que sea integral y contribuya a la igualdad de oportunidades.

Decreto 1075 de 2015:

Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, donde se hace referencia a la implementación de la metodología de Escuela Nueva y la atención a las diversas poblaciones. Pero, en la sección 7 se establece todo lo relacionado con el modelo de la metodología Escuela Nueva para áreas rurales.

Por otra parte, dentro de la política educativa rural se encuentran modelos pedagógicos flexibles acordes a las características de la comunidad para así, de esta manera mejorar la cobertura y calidad de la educación en territorio rural. Estos modelos son: Aceleración del aprendizaje, que busca apoyar a los estudiantes de primaria que están en extra edad. Posprimaria, modelo que se desarrolla a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos mediante el uso de guías de aprendizaje. La Telesecundaria que centra su estrategia en el uso de la televisión educativa. El servicio de Educación rural -SER- que parte de la realidad de la comunidad para definir las líneas de trabajo e integración de las áreas del saber. Y, por último, el Programa de Educación Continuada Cafam que tiene como estrategia el desarrollo humano de los estudiantes para ser aplicados en la parte social y económica.

Lineamientos educativos para la Bogotá rural

El documento, publicado en 2019, expone la propuesta que se ha desarrollado en cuanto a lineamientos y estrategias de política educativa para la Bogotá rural, para el aumento en la calidad de la educación y la disminución de las inequidades entre el campo y la ciudad. La primera propuesta surge en 1999, con el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) estructurado en tres fases: En la primera fase su objetivo era “aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural, fortaleciendo la capacidad de gestión de los municipios y de las instituciones educativas.”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 18). Pero la realidad fue otra porque la mayoría de los recursos fueron destinados a aumentar la cobertura en la educación convencional, dando prioridad a la población rural dispersa por medio de los modelos educativos flexibles mencionados anteriormente.

La segunda fase del PER, desarrollado entre 2009-2015 pretendió fortalecer la cobertura con calidad en el sector rural, mejorando el acceso y la permanencia escolar desde transición hasta grado once. Aunque los resultados no cumplieron con el objetivo propuesto, la experiencia dio origen a un documento que propone líneas de acción para cobertura y permanencia, calidad, institucionalidad y financiación de la escuela rural teniendo en cuenta la perspectiva territorial. La fase final del PER se enmarcó en la formación de los docentes, pero también coincidió con el avance de las conversaciones entre el Estado y las Farc, donde en el acuerdo final de terminación del conflicto surge el Programa Especial de Educación Rural (PEER) cuyo fin era mejorar la experiencia del PER y cerrar la brecha entre el campo y la ciudad a través del desarrollo de la educación rural y construcción del desarrollo rural por parte de las instituciones de educación regionales.

A su vez, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la SED a través del Plan sectorial de educación (2016-2020), Hacia una Ciudad Educadora, se comprometen a realizar diversas acciones

orientadas al fortalecimiento de la educación rural. En ese mismo horizonte la Mesa Distrital de Ruralidad presenta un documento denominado “Propuesta de política pública de educación rural en el distrito hacia el posconflicto” donde plantea 8 ejes, 23 estrategias y 67 líneas de acción.

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el paradigma de investigación crítica desde la mirada de Alfonso Torres porque este tipo de paradigma admite realizar una reconstrucción del recorrido del proyecto de ruralidad durante estos años analizando los sentidos y características propias del proyecto y tratar de comprender e interpretar el contexto donde se desarrolla. Asimismo, desde el enfoque cualitativo con la perspectiva de Carlos Sandoval este trabajo de investigación pretende comprender la experiencia vivida por los actores educativos que hacen parte del proyecto desde la identificación, descripción, exploración y explicación del objeto de estudio, en este caso el proyecto de ruralidad de la IED FAZU sede B.

Todo lo anterior implica plantear un método de sistematización de experiencias desde los planteamientos de Oscar Jara y Alfonso Torres, porque esta metodología va a permitir el ordenamiento, reconstrucción y reflexión crítica del proyecto de ruralidad y así obtener la construcción de un conocimiento colectivo, para luego comunicarlo y poder confrontarlo con otras experiencias y la teoría expuesta en este trabajo.

De este modo, se pretende trascender más allá de una simple organización y exposición de información, sino que los actores educativos extraigan aprendizajes que contribuyan a la mejora del proceso, se genere un dialogo critico entre ellos sobre las acciones que se llevan a cabo en el proyecto y así de esta manera fortalecer y potenciar el trabajo institucional y personal de los actores educativos.

3.1 Paradigma: investigación crítica

La investigación crítica en palabras de Torres (2014) es una práctica colectiva de

producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora. (p.73). Es decir, tener una posición crítica frente al orden instaurado tanto a nivel político, económico, social y educativo desarrollando capacidades y habilidades de transformación de esa realidad, entendiendo que las cosas no son como se muestran, sino que hay que desenmascarar su lado oscuro.

Esta corriente de investigación se cimenta en las exposiciones hechas por la escuela de Frankfurt específicamente en la ciencia social crítica de Habermas, quien más que comprender la sociedad busca su emancipación. En esta misma línea desde el campo de la educación se encuentran investigadores americanos y europeos como Carr y Kemmis, Giroux, Apple y McLaren y Latinoamericanos como Torres Restrepo, González Casanova, Fernández, Marini, Quijano y Borda, que en su momento debatieron las teorías y prácticas de las ciencias sociales porque fueron puestas en evidencia sus limitaciones debido a su especificidad y su carácter ideológico al ser confrontadas con la realidad latinoamericana.

A su vez, Torres (2014) subraya que la comprensión e interpretación de la realidad latinoamericana ha sido un reto para este tipo de investigación y los investigadores que la asumen, debido a las complejas situaciones y eventos que se han gestado en esta parte del mundo tales como los acelerados procesos de urbanización, las prácticas y culturas políticas que han padecido algunos países latinoamericanos (caudillismo y clientelismo), las extensas dictaduras militares, el modelo neoliberal al que estamos sometidos y la particular composición étnica donde prevalece la presencia indígena y afro. Además de las diversas problemáticas que surgen en diferentes contextos como la migración, el desplazamiento forzado, las juventudes y las culturas urbanas.

En este sentido, la investigación crítica “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Torres, 2017, p.5). Es decir, actores para quienes la producción de conocimiento y pensamiento sea necesaria desde y sobre las realidades descritas y otras que a diario emergen. Porque los movimientos y organizaciones sociales y educativas necesitan caracterizar los contextos y estructuras sociales a las que se enfrentan para transformar sus realidades.

Además, expone algunos principios dentro de los cuales se encuentran *un distanciamiento crítico* donde la producción de conocimiento se revela a seguir los rígidos modelos de investigación porque este conocimiento debe ser crítico y emancipador para así revelar la opresión e injusticia en muchos contextos. También el *compromiso, formación y participación* del investigador como de los actores educativos en la transformación y construcción social de estas poblaciones en individuos capaces de lograr nuevos estilos de vida colectiva, valorando sus saberes ya que son los que hacen parte de estas prácticas investigativas a partir de la capacitación en estrategias y técnicas que van a desarrollar durante el proceso investigativo específicamente en la toma de decisiones.

Además, promueve *la ecología o dialogo de saberes*, las relaciones *horizontales y democráticas* y la *reflexividad* que parte de diversas formas de pensar, conocer, valorar y sentir tanto de los actores del campo académico y científico, como popular que hacen parte del proyecto investigativo en los ámbitos teóricos, prácticos, intelectuales y emocionales permitiéndoles construir nuevas lecturas, realidades y opciones de futuro sometiendo a “escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de criterios que las orientan” (Torres, 2014, p.76).

De esta manera, desde la investigación crítica se pretende analizar las prácticas y la lectura que el colectivo educativo de la IED FAZU sede B hace de su propia realidad desde el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*” partiendo de la reconstrucción histórica del proceso, identificando las continuidades y/o rupturas, los hitos y etapas que se han desarrollado a lo largo de estos cinco años y así hacer una periodización que permita organizar de manera temporal las temáticas que se deriven de las preguntas y ayude al análisis e interpretación de la lógica y los sentidos que establecen el problema. En armonía con Torres (2014) se pretende llegar a la producción de un texto analítico e interpretativo donde se dé cuenta de la problemática y perspectivas de los actores que contribuyeron en el proceso.

3.2 Enfoque: Investigación cualitativa

La investigación social se basa en algunos fundamentos epistemológicos que disponen la forma de ver las realidades humanas, pero a la vez la llevan a apropiarse de esos objetos de conocimiento y transformación de esas realidades. Por lo tanto, la investigación social genera unos enfoques y modalidades de corte cuantitativo y cualitativo que desde su perspectiva buscan comprender esa realidad. Sin embargo, el trabajo de investigación “sistematización del proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*” se posiciona desde la óptica de corte cualitativo, porque aparte de comprender el sentido de lo que los otros quieren expresar por medio de sus palabras, silencios y acciones es “la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia” (Sandoval, 1996, p.32).

En la investigación cualitativa se encuentra variedad de enfoques y modalidades, pero Sandoval (1996) las aborda desde dos perspectivas: *la interpretativa*, que incluye la etnografía, la etnometodología y la hermenéutica, y, *la explicativa*, que contiene la investigación acción y la teoría fundada. Sin embargo, hay dos fundamentos teóricos de gran relevancia dentro de la investigación cualitativa; *el interaccionismo simbólico* y *la fenomenología*. El primero, se centra en el análisis del estudio del mundo real así “*como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad*” (Sandoval, 1996, p.59).

En cuanto al segundo fundamento teórico, Sandoval (1996) explica que la fenomenología describe la experiencia sin dar explicaciones, basándose en la experiencia vivida para comprender y analizar la realidad humana desde cuatro existenciales básicos como: la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad y la comunalidad. Pero para llegar a este grupo de existenciales expone siete pasos a seguir; la intuición, el análisis, la descripción, la observación, la exploración en la conciencia, la suspensión de las creencias y la interpretación de los significados ocultos o encubiertos. De esta manera, los enfoques y modalidades se ejecutan a través de unas técnicas metodológicas que determinan y describen las formas y los medios de producción de conocimiento científico válido, a través de cuatro momentos metodológicos que buscan ir más allá de la simple descripción y que permiten hacer enunciaciones de manera comprensiva y explicativas en algunos casos.

A esto se refiere Sandoval (1996) cuando argumenta que el proceso metodológico parte de cuatro momentos divididos en tres submomentos, denominados inicial, intermedio y final. El primer momento o punto de partida es *la formulación*, donde se da respuesta a la pregunta ¿Qué es lo que se va a investigar y por qué? Se continua con *el diseño* que pretende responder a los interrogantes ¿Cómo se llevará a cabo la investigación? y ¿en qué escenarios de tiempo, de modo

y lugar? Luego, desde varias estrategias como la entrevista, los talleres, el trabajo de campo y la observación participante se desarrolla *la gestión* que a partir de las estrategias mencionadas se hace contacto con la realidad del objeto de estudio es decir el trato directo con los actores y escenarios donde:

“...tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación” (Sandoval, 1996, p. 36).

Finalmente, *el cierre* donde se sistematiza progresivamente el procedimiento y los logros del trabajo investigativo que se realiza en tres fases: El cierre inicial correspondiente al análisis y conclusiones de la recolección e información obtenida. Los cierres intermedios que se van generando a medida que avanza el trabajo investigativo y el cierre final, donde se conjugan dos procesos: la *tematización interpretativa* (la reflexión y comprensión de los sentires de los actores) y la *tematización generalizadora*, es decir, la construcción de la teoría. Así pues, se observa que la investigación cualitativa es multicíclica porque puede volver varias veces por la etapa de formulación, de diseño y a la vez gestiona o realiza varias veces los procesos de recolección de información y análisis. Es decir que desde que se inicia con el trabajo de investigación va tomando forma lo que será el informe final de la investigación.

Todo lo anterior implica que la investigación cualitativa pretende comprender la realidad social, es decir el resultado de la construcción de su proceso histórico desde la lógica y el sentir de sus protagonistas percibiendo esas características de la realidad humana. Por esta razón, el trabajo de investigación “sistematización del proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*” se posiciona en este tipo de investigación cualitativa porque en

armonía con Sandoval (1996) la investigación cualitativa estudia el diario vivir de los actores como un espacio donde se construye, constituye y desarrollan los distintos aspectos que se configuran e incluyen en las dimensiones de la naturaleza humana poniendo de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades desde una mirada inductiva, holística, interactiva, reflexiva, naturalista, abierta, humanista y rigurosa.

Dicho lo anterior, para producir conocimiento hay que tener en cuenta tres condiciones fundamentales planteadas por Sandoval (1996) en la investigación cualitativa, ellas son *construcción de la vida humana a partir de la recuperación de la subjetividad, reivindicar la vida cotidiana como escenario básico que comprende la realidad socio-cultural y la intersubjetividad y el acuerdo como vía para acceder al conocimiento válido de la realidad humana*. Estas tres condiciones inciden en este trabajo investigativo porque permiten descubrir, conocer y comprender detalladamente como los actores que hacen parte del proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*” de la IED FAZU sede B sienten, comprenden e interpretan esa realidad en la que están inmersos a través de las prácticas y experiencias que a diario realizan.

3.3 Método: sistematización de experiencias

Es imprescindible tener en cuenta que cuando se habla de sistematización de experiencias no existe un concepto único que defina este término. Sin embargo, son muchos los autores que han determinado qué es la sistematización de experiencias, pero para el presente trabajo de investigación se tendrán en cuenta los planteamientos de Alfonso Torres y Oscar Jara.

En palabras de Torres (2004), las ciencias sociales se han fragmentado en diversidad de campos de investigación tratando de dar una mirada distinta a su objetivo. En ellas el sujeto es

tenido en cuenta como actor de su propia realidad y no como un objeto, porque su voz es escuchada para transformar su realidad, haciendo especial énfasis en la sistematización de experiencias y la recuperación de la memoria histórica. En esta misma línea, Jara (2018) define las experiencias como procesos sociohistóricos dinámicos, complejos, personales y colectivos que permanecen movimiento y abarcando dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Es decir, condiciones del contexto, situaciones particulares, acciones, percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de los actores que intervienen en la sistematización, así como los resultados o efectos que generan reacciones en las personas y sus relaciones.

En este sentido, la sistematización de experiencias recupera las prácticas y los saberes que surgen para identificar los sentidos que se van generando desde las diferentes perspectivas de los actores, sin tener la necesidad de emitir un juicio. Para lograr este objetivo, Jara (2018) afirma que la sistematización de experiencias tiene unas características que la definen e identifican como la producción de conocimiento desde la experiencia, pero apuntando a trascenderla, es decir, “ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares” (Jara, 2018, p.75). A recuperar los hechos, reconstruyendo su historia, para luego interpretar y obtener aprendizajes. Este es el punto de inicio de la sistematización porque a partir de la recuperación histórica, su ordenación cronológica tal como fueron registrados y vividos los acontecimientos se puede tomar distancia de lo que se experimentó vivencialmente esto es observarlo desde lejos y en conjunto, una mirada objetiva.

Otros rasgos característicos son que la sistematización valora los saberes de los individuos que son sujetos de las experiencias, contribuyendo a reconocer las tensiones que se generan entre el proyecto y el proceso. De igual forma determina y enuncia lecciones aprendidas, haciendo posible legitimar las experiencias, construir materiales y productos comunicativos de utilidad

para continuar con la labor de las organizaciones y fortalecer los potenciales individuales y de grupo. Por consiguiente, se vislumbra en Torres (2019) que la sistematización constituye un amplio campo de discusión y debate que se expresa en la proliferación de libros, números monográficos de revistas, eventos académicos y formativos tanto en el mundo universitario como de la investigación educativa y pedagógica, así como en las organizaciones civiles y los movimientos sociales.

Hay que mencionar, además que la sistematización ha resultado atractiva para otras áreas de acción colectiva, formativa e investigativa, gracias a la convergencia de dos factores, por un lado, la reactivación y pluralización de las luchas sociales, así como el lugar en éstas que ha tenido la educación popular; y por el otro, al creciente cuestionamiento a las concepciones, prácticas de investigación social institucionalizadas y la emergencia de nuevas perspectivas. En este sentido, Torres (2019) argumenta que la denominada sistematización de experiencias se ha venido estableciendo como un tipo de investigación acerca y desde las prácticas de transformación social y educativa en América Latina. Esta metodología surge desde los trabajos de investigación de trabajo social y educación de adultos desarrollados a partir de enfoques críticos, que se arraigaron dentro de la educación popular, produciendo significativas elaboraciones, debates epistemológicos y propuestas metodológicas.

Por su parte Jara (2018), propone la sistematización de experiencias como una herramienta donde sus procesos y productos son de gran utilidad en diversos campos porque se sistematiza para comprender de manera más profunda las experiencias y así mejorar, intercambiar y compartir aprendizajes con experiencias similares. También aprender de ellas y poder replicar en lugares distintos las exitosas y observar en la que no son exitosas cuales fueron las causas que contribuyeron a no lograr el objetivo de esa experiencia. Asimismo, aportar a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de experiencias concretas, retroalimentar propuestas y

directrices de programas o grandes entidades con las lecciones aprendidas que resultan de diversas experiencias particulares y fortalecer la identidad colectiva de una institución, red u organización.

En el contexto donde se desarrolla este trabajo investigativo, la sistematización como método de investigación ayuda al proceso de reflexión respecto a la experiencia que se desarrolla en la IED FAZU sede B, proyecto de ruralidad “Reconozco y vivencio las riquezas de Usme” porque permite la organización de la información para ser analizada, interpretada, publicada y comunicada por los actores educativos a otros, con el propósito de construir y/o producir un nuevo saber. En este proceso, es importante que se cumplan algunas condiciones como las enuncia Jara (2018):

La primera denominada *condiciones personales* el autor subraya tres básicas como *el interés de aprender de la experiencia* porque “desarrollar en nosotros la capacidad de pregunta, de cuestionamiento, de insatisfacción ante respuestas que puedan corresponder a otros contextos o momentos históricos; darnos la oportunidad de aprender críticamente” (Jara, 2018. p.107). *La Sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma*. Es decir, desarrollar la capacidad de observación y percepción liberándose de prejuicios y esquemas rígidos de pensamientos, aprender a darle valor a lo cotidiano, registrándolos cuando sucede y recoger las opiniones se interpretaciones que surjan en torno a lo que va sucediendo y *habilidad para hacer análisis y síntesis*.

En este sentido, Jara (2018) sostiene que estas tres condiciones se complementan entre sí y al realizar una sistematización es la disculpa para aprender a desarrollar las habilidades anteriormente mencionadas. Es decir, “significan una afirmación vital del desarrollo de la creatividad, la imaginación, la reflexión crítica, la curiosidad y la inquietud intelectual. Son, en este sentido, expresión de una manera de pensar y de vivir de forma apasionadamente

comprometida” (Jara, 2018. p.107).

La segunda condición son las institucionales porque es importante que las organizaciones tomen esta decisión como una prioridad para la institución, por lo tanto, Jara (2018) identifica tres aspectos donde se ve manifiesta *la búsqueda de coherencia y articulación* del equipo en las diferentes áreas de trabajo. *Determinar un sistema integrado de funcionamiento institucional*, donde aparte de la planificación, seguimiento y evaluación se debe incluir una sistematización e investigación para así generar un flujo de comunicación dentro de la misma institución para obtener criterios de mejora para la experiencia y a la vez mejorar en la toma de decisiones institucionales en cuanto a la misión y visión institucional. Además de optimizar y fortalecer la responsabilidad, dedicación de tiempo, los aportes personales y la eficiencia y eficacia de los diferentes actores tanto a nivel individual como colectivo.

El último aspecto es *impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones*. Es decir, ir construyendo el paso a paso de la propia historia de la institución para que no se pierdan sus enseñanzas y saberes y así de esta manera ir “construyendo un pensamiento colectivo” (Jara, 2018, p.112) que sirve de referencia para los nuevos integrantes de la institución. En resumen, los aspectos señalados anteriormente suponen colocar a la sistematización en el corazón de la vida institucional y convertirla en dinamizadora de la misma, en aporte sustantivo para la construcción de identidad común” (Jara 2018, p.112).

En este mismo horizonte, el autor propone para el desarrollo de una sistematización de experiencias los cinco tiempos que debe contener: en primer lugar, *el punto de partida: vivir la experiencia*. Ser parte de la propia practica porque no es posible sistematizar algo que no se ha vivido. Además del tiempo que lleva la experiencia no para concluirlo sino para alimentar su práctica y contar con los registros. En segundo lugar, *formular un plan de sistematización*, aquí es donde se inicia el proceso de sistematización dando respuesta a interrogantes que buscan

exponer el objetivo, concretar el objeto, especificar un eje de sistematización, las fuentes de información que se van a utilizar y los procedimientos y tiempos que se van a seguir.

En tercer lugar, *la recuperación del proceso vivido*, donde se ordena y clasifica la información para la reconstrucción de la experiencia. En cuarto lugar, *las reflexiones de fondo* a partir del análisis, síntesis, interrelaciones con los actores e interpretación crítica del contexto. Por último, *los puntos de llegada*, donde se formulan conclusiones, recomendaciones y propuestas. Además de las estrategias para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Dicho lo anterior, la sistematización de experiencias como método de investigación cuenta con unos instrumentos que se pueden adaptar y modificar acorde al desarrollo del proceso de investigación de la experiencia. Debido a que la sistematización permite reconstruir los hitos históricos de la experiencia y reconocer los saberes de los actores educativos que han hecho parte de esta trayectoria vivida, para luego lograr enriquecer el proceso a partir de la práctica, el redescubrimiento y la interpretación de la experiencia.

3.4 Descripción del escenario de la investigación

La experiencia de la que da cuenta el presente trabajo se desarrolla en la localidad número 5 Usme al suroriente de la ciudad de Bogotá, al norte limita con las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe y Tunjuelito, al oriente con los municipios de Ubaque, Chipaque y Une; al sur con la localidad de Sumapaz y al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca.

Según el atlas Usme Ambiental (2017), Usme cuenta con una superficie de 21.489,51 hectáreas (ha), de las cuales 2.102,32 corresponden a suelo urbano, 902,19 se clasifican como suelo de expansión urbana y 18.485,99 hacen parte del suelo rural donde se ubican 14 veredas: Chisacá, Agua linda, Chiguaza, Arrayanes, Las Margaritas, Olarte, Corinto, Cerro Redondo, La

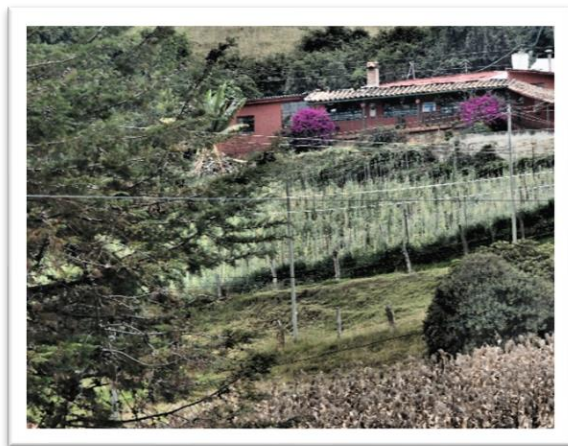


Figura 3 Foto finca Usme pueblo

Fuente: Finca de Usme pueblo. Foto tomada del Archivo fotográfico de la investigación (2020)

Esta situación trae como consecuencia asentamientos de grandes proporciones de población lo que obliga a la construcción de vivienda en lugares no aptos para vivir y convirtiéndose en terrenos ilegales para la construcción lo que se constituye en una nueva problemática para la ciudad. Para contrarrestar esta situación el gobierno busca a través del proyecto Ciudad Nuevo Usme construir lugares habitacionales para mejorar la calidad de vida de sus habitantes, pero en este proceso se hace el hallazgo del Cementerio indígena de esta zona lo que paraliza todo este proceso. Además, Usme es la puerta a Bogotá de la vía al llano porque por allí ingresan los productos y recursos provenientes de esa región. (Ver figura 4)



Figura 4 Foto camión cargado con papa

Nota: Campesinos de Usme Pueblo cargando la producción de papa. Foto tomada del Archivo fotográfico de la investigación (2020).

En este panorama se encuentra ubicada La institución educativa Francisco Antonio Zea donde se desarrolla la experiencia específicamente en la sede B la cual será denominada como FAZU sede B, una de las cuatro sedes que hacen parte de esta institución. El colegio cubre varios puntos de lo que antes fue un asentamiento indígena prehispánico y luego un municipio con cultivos de papa y cebolla además de comercializador de productos lácteos. Cada plantel se diferencia por sedes y servicios, sede A contigua al hospital de Usme, que alberga los estudiantes de ciclo 3, 4 y 5. La sede C, antigua cárcel del pueblo de Usme, se ubica al costado occidental de la iglesia donde se desarrolla el programa de Media Fortalecida.

La sede D, funciona desde el segundo semestre de 2014, con los niños de primera infancia y preescolar, primero en un espacio que correspondía a la sala de ventas de Metro vivienda y a partir del 2019 en un terreno perteneciente a la casa cural de Usme Pueblo. La sede B, ofrece educación a los niños de ciclo 1 y 2 en una edificación protegida por la ley de patrimonio cultural, que antiguamente correspondía a una hacienda del pueblo.



Figura 5 Sede B primaria

Nota: Estudiantes de primaria de la sede B. Foto tomada del Archivo fotográfico de la investigación (2020)

En el año 1967, se inician clases por primera vez, únicamente para la población masculina en edad escolar primaria, debido al incremento de la población en Usme en la década de los 60 y 70 por cuenta de los desplazamientos por la violencia política que azotaba a nuestro país. Pero la situación en la década de los 80 y 90 en el país no es diferente porque continúan los desplazamientos, pero esta vez por causa de la violencia subversiva lo que genera una nueva composición de la población en Usme y la construcción de una nueva edificación, pero sin cableado eléctrico porque según el arquitecto de la SED no era necesario porque en el campo no se necesitaba electricidad.

Dicho lo anterior, durante sus 51 años de vida institucional, el colegio ha tenido variables y transformaciones tanto a nivel físico como administrativo por las cíclicas olas de desplazamiento debido al conflicto de violencia que vive el país. El casco urbano del Pueblo no fue la excepción para asentamiento de desplazados, desmovilizados y reinsertados del conflicto que corresponden a los dos bandos en combate, guerrilleros y paramilitares, reubicados. Todo ello forma un caldo de cultivo que no genera la mejor convivencia y transforma la cultura y dinámicas de los habitantes del pueblo. Lo que conlleva a que se convierta en un barrio más de Bogotá, pero con territorios rurales donde se encuentra ubicada la Sede B. Cabe destacar que la historia de esta institución esta matizada por la variedad de historias que viven los pobladores del territorio, sus vivencias familiares y sus roles dentro de la sociedad. También es la historia de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que se apoyan en esta institución para vivir en comunidad.

Antes de la promulgación de la ley 115 de 1994, las instituciones educativas (Colegios y escuelas) se regían por los lineamientos y directrices de la SED, en cuanto el aspecto académico. Las contrataciones y manejo de presupuesto por las leyes vigentes de ese momento. Cuando se hace efectiva la ley 115 y se reglamenta el decreto 1868 se fijan las orientaciones para la

construcción del Proyecto Educativo Institucional, PEI, de cada plantel y se regula la organización escolar bajo la figura del Gobierno Escolar.

En el año 2002 se adelanta la unificación de la institución por medio de un modelo que organice y uniforme los alcances y objetivos de la nueva Institución, pero se presenta la dificultad de los continuos cambios de rector en el colegio, lo cual hace que se presenten altibajos para su buen desarrollo. Sin embargo, la institución ha centrado su énfasis dentro del PEI en la Gestión Empresarial como estrategia de aprendizaje significativo donde a partir del evento Feria Empresarial FAZU que se celebra cada año se desarrollan habilidades cognitivas, comunicativas y de aprendizaje en torno a su realidad y territorio.

Hasta el año 2002 las tres sedes que hacen parte de la institución eran de carácter rural, pero, debido al plan de ordenamiento territorial (POT) de la época la única institución que cuenta con esta característica es la sede B. Aun así, esta situación no ha sido impedimento para que su modelo pedagógico se desarrolle bajo la construcción de anexos. Estos anexos son formatos que permite a los docentes desarrollar actividades académicas y a la vez cumplir con los objetivos planteados en el PEI. De igual manera, los planes de estudio en sus tres dimensiones guía a los docentes para el desarrollo de sus clases y estrategias metodológicas acorde con los lineamientos y estándares fijados por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-

En este sentido, la estructura de los anexos es así: El anexo1 contiene la programación del área y las asignaturas con los objetivos, indicadores, metodología y estrategia didáctica. El anexo 2 incluye los contenidos a seguir en las áreas y asignaturas en los diferentes niveles y ciclos durante el año escolar. El anexo 3 comprende la evaluación que refiere a los logros, fortaleza, debilidades y recomendaciones que permiten el seguimiento a los estudiantes.

Entre el año 2006 y 2010 se implementa y organiza la educación por ciclos en todos los niveles estructurando el plan de estudios de acuerdo al modelo propuesto por la SED, lo que dio

lugar a la construcción de una malla curricular unificada en torno al énfasis de la institución que es Gestión Empresarial. Asimismo, en el año 2007 se desarrolla un sistema de evaluación integral donde se hace un seguimiento cognitivo, procedimental y actitudinal al estudiante a partir de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Además, se implementan los exámenes escritos como estrategia para medir los aprendizajes y a su vez entrenar a los estudiantes en las pruebas externas.

El colegio a partir del año 2013 titula su PEI *ética y creatividad para una formación de calidad* el cual busca propiciar como proyecto de vida alternativas de emprendimiento en entornos sostenibles con trascendencia social y cultural para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa a través de la mejora continua de los procesos institucionales y la optimización de los recursos apoyado en una formación integral en valores y competencias para la vida.

El modelo pedagógico de la institución es diferenciado por el aprendizaje significativo un enfoque liderado por el teórico David Ausubel donde el estudiante asocia la información que recibe con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, utiliza los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. Además, la evaluación la concibe como un proceso continuo, global y globalizante, donde se tienen en cuenta todos los aspectos del estudiante en lo volitivo, afectivo, cognitivo y psicomotor donde el docente crea alternativas de evaluación diferentes al lápiz y papel como la aplicación de la habilidad en el contexto del estudiante.

Muestra estructural

El número y tipo de participantes se establecerán de conformidad con los principios de lo que el sociólogo español Jesús Ibáñez denomina una *muestra estructural*.

“La selección de una muestra estadística está regida por la extensión: se busca un subconjunto de una población que reproduzca la forma extensiva del conjunto. La selección de una muestra estructural está regida por la comprensión: se busca el subconjunto pertinente para generar el tipo de relaciones que se investigan” (Ibáñez, 2003, p. 280).

Así, para el desarrollo del diseño metodológico se tendrá en cuenta la participación de dos docentes de básica primaria de la sede B que llevan dentro de la institución más de 15 y 5 años respectivamente y han hecho parte de este proyecto desde sus inicios. Su experiencia y activa participación en el proyecto serán de gran aporte para la reconstrucción histórica de este proceso y los cambios o transformaciones que se hayan evidenciado. De igual forma, dentro de la muestra un directivo docente (coordinador) quien ha sido el encargado de dirigir y organizar el desarrollo del proyecto organizando los documentos, actividades y entrega de los formatos y productos finales desarrollados por los docentes y sus estudiantes.

Hay que mencionar, que en este proyecto no solo participan los docentes y directivos docentes sino los estudiantes y sus familias por tal razón dentro de la muestra estructural también hacen parte dos estudiantes de los grados 7 y 8 respectivamente quienes durante su educación básica (primaria) en la sede B vivieron el desarrollo y practica de este proyecto junto con sus familias por tal motivo se contara con los testimonios de dos padres de familia que además de hacer parte del proyecto son egresados de esta institución y habitantes nativos de esta zona por generaciones donde a partir de sus narrativas se podrá reconstruir tanto la historia de la institución como el inicio y desarrollo del proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*”.

3.5 Diseño Metodológico

El presente trabajo de investigación es una sistematización de experiencias del proyecto de ruralidad “Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020” que se desarrolla en la IED FAZU sede B. Se pretende abordar desde la perspectiva de la investigación crítica desde el punto de vista de Torres (2014) porque se quiere llegar a la producción de un texto analítico e interpretativo donde se evidencie la problemática y punto de vista de los actores que participan en el proceso.

Asimismo, desde la perspectiva del enfoque cualitativo según Sandoval (1996) se busca recuperar y reivindicar la vida cotidiana de los actores que participan en este proyecto descubriendo, comprendiendo y detallando como ellos comprenden e interpretan su realidad a partir de las prácticas y experiencias que realizan a diario. Además, desde la metodología de sistematización de experiencias con las visiones de Jara (2018) y Torres (2019) quienes señalan que la sistematización es una práctica rigurosa de aprendizaje e interpretación crítica y reflexiva de los procesos vividos, una herramienta que ayuda reconstruir la historia a partir de las propias vivencias. Además, sus procesos y productos son de gran utilidad para la transformación social y educativa en las instituciones en América Latina porque se comprenden y comparten experiencias para reflexionar sobre ellas y así retroalimentar, mejorar, orientar y plantear directrices que fortalezcan la identidad colectiva de una institución.

En este sentido, se cuenta con la participación de los estudiantes, docentes, coordinador, padres de familia de la sede B de la IED FAZU y aportes de algunos estudiantes de bachillerato quienes son los actores e interlocutores en la construcción de saberes y de producción de conocimiento. Serán categorizados como se observa en la siguiente tabla. (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Codificación de las fuentes de testimonio.

Estamento	Rol	Código
Docentes	Docente primaria	EiDP1
Directivo Docente	Coordinador	EiCP2
Docentes	Docente primaria	EiDP3
Docentes	Docente primaria	EiDP4
Estudiantes	Estudiante bachillerato	EiEST1
Familias	Madre de Familia	EiPF1

Nota: *Codificación de los actores*

En concreto, el diseño metodológico vincula tres fases de trabajo de campo que, aunque aparecen de forma lineal, el tipo de investigación planteado permite que se desarrolle de manera multicilica ya que los actores involucrados no serán lectores pasivos de sus experiencias sino protagonistas que fortalecen la generación de conocimientos de la práctica y así tomar decisiones frente a los actos y posturas de sus procesos vividos. En las tres fases predominan las técnicas de investigación cualitativa (Ver tabla 2).

Fase 1. Reconstrucción de los trazos históricos de la experiencia evidenciando sus principales hitos y puntos de inflexión. Como respuesta al primer objetivo específico en esta fase se pretende realizar una revisión documental del archivo del proyecto de ruralidad y sus evidencias ya que puede ofrecer una contextualización histórica de cómo se ha desarrollado el proceso del proyecto durante estos cinco años. Además, se procederá a realizar tres entrevistas individuales semiestructuradas a actores educativos que puedan ofrecer cimientos para la reconstrucción histórica de la experiencia (docente, directivo docente, miembro de la comunidad). Se espera como producto de este trabajo un acápite *Trazos históricos del proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme.*

Fase 2. Descripción de los saberes y transformaciones de orden pedagógico, rural y territorial que la experiencia ha provocado en el contexto y en sus participantes. En esta fase y

teniendo en cuenta la primera se desarrollarán seis entrevistas individuales semiestructuradas (2 docentes, 2 padres de familia, 2 estudiantes), luego con estos mismos participantes un grupo focal donde a partir de conversaciones temáticas sobre el proyecto se recojan las experiencias vividas y saberes producidos en un acápite que se denominara *Dialogo de saberes que transforman realidades en el proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*.

Fase 3. Formulación de orientaciones para la potenciación y resignificación de la experiencia en el futuro. En esta fase se aplicará el dispositivo taller investigativo porque permite que los actores puedan ver, hablar, recuperar, recrear y analizar las relaciones, saberes, construcciones y deconstrucciones de su realidad. De este ejercicio pueden surgir modificaciones en las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social de los participantes emergiendo parámetros para formular orientaciones que potencien y resignifiquen la experiencia de futuro dando como resultado un acápite titulado “Perspectivas de futuro del proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*.”

Tabla 2 Fases del diseño metodológico

FASES	APLICACIÓN DE TÉCNICAS	PRODUCTOS
1. Reconstrucción de los trazos históricos de la experiencia evidenciando sus principales hitos y puntos de inflexión.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental: archivo del proyecto y evidencias. - Tres entrevistas individuales semiestructuradas a un docente, un miembro de la comunidad y un directivo. 	Acápite: Trazos históricos del proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme
2. Descripción de los saberes y transformaciones de orden pedagógico, rural y territorial que la experiencia ha provocado en el contexto y en sus participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - 6 entrevistas individuales semiestructurada (2 docentes, 2 padres de familia, 2 estudiantes) - Grupo focal 	Acápite: Dialogo de saberes que transforman realidades en el proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme

3. Formulación de orientaciones para la potenciación y resignificación de la experiencia en el futuro.	- Taller investigación	Acápites: Perspectivas de futuro del proyecto de ruralidad Reconozco y vivencio las riquezas de Usme
--	------------------------	--

Nota: Descripción de las fases de análisis del trabajo de investigación (2020)

3.6 Plan de análisis

La sistematización de esta experiencia se enmarca en el trabajo de campo desde la perspectiva del análisis cualitativo porque lleva estrecha relación con la pregunta de investigación, el marco conceptual y los instrumentos y técnicas de aplicación seleccionados. Por lo tanto, este tipo de investigación no es de carácter lineal, ni mecánico sino cíclico, revisable y flexible por las idas y vueltas que se hacen para realizar un análisis pormenorizado, la construcción de textos narrativos, la organización de los procesos y momentos significativos y la producción de la información.

Dicho lo anterior, la aplicación de las técnicas no está centrada únicamente en recoger información y luego procesarla sino, que de una manera crítica y reflexiva; analizar, interpretar, contrastar y fortalecer progresivamente el proceso de investigación para comprender el objeto de estudio. Por lo tanto, las técnicas que se van a aplicar en este trabajo investigativo como el análisis documental, grupo focal, entrevista semiestructurada y taller investigativo son fuentes valiosas para comprender y reconstruir el proceso vivido al igual que obtener información de los participantes e interpretar el significado que los actores le atribuyen a la experiencia.

La información que surja como resultado de la aplicación de las técnicas será organizada en formato de texto acorde con el esquema de codificación, categorización y desarrollo de categorías que se utiliza en la investigación cualitativa, con la ayuda de matrices de análisis donde se recoge, ordena, y codifica la información para compararla y realizar una reflexión crítica del proceso que evidencie los factores que pueden potenciar y resignificar la experiencia

en el futuro al igual que las lecciones aprendidas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1 Trazos históricos del proyecto de ruralidad: *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme* 2015-2020

4.1.1. Antecedentes en la política pública.

Para iniciar este viaje en el tiempo y contar como y por qué surge, qué se propone y como se ha ido desarrollando el proyecto de ruralidad, hay que dar un vistazo al impulso de políticas públicas en educación rural en el país y como estas se han ido articulando, integrando y acoplando a los territorios rural-urbanos garantizando la participación de la comunidad y la calidad en la educación en estos contextos.

El proyecto de ruralidad en colegios distritales rurales de Bogotá, es una propuesta que surge con el decreto 327 de julio de 2007 cuyo objetivo es garantizar el desarrollo humano sostenible de las comunidades rurales y la protección del patrimonio ambiental, a través de una adecuada articulación entre los ciudadanos, la sociedad civil y las entidades del Distrito Capital. Además de propender por el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida, el arraigo cultural y la generación de condiciones para un ejercicio real de la ciudadanía activa de los habitantes de las comunidades rurales del Distrito Capital.

Con esta política se pretende hacer una construcción colectiva de visión de futuro de la ruralidad de Bogotá, que se apoya en la integración urbano-rural y regional, a través de cuatro ejes: el desarrollo humano sostenible, productividad y seguridad alimentaria, la identidad y culturas campesinas y la institucionalidad democrática. Ejes que a partir de diversas estrategias transversales garanticen la transformación de la realidad de los estudiantes, la comunidad

educativa, a la vez que su entorno local, regional y nacional.

Por otro lado, el concejo de Bogotá, para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital específicamente en los situados en territorios rurales expide el artículo 14 del acuerdo 273 de 2007 que dice así:

“Incentivo por desempeño docente y dirección docente en áreas rurales de Bogotá, D.C. las y los docentes y directivos docentes que presten sus servicios en áreas rurales de Bogotá, D.C., definidas por la Secretaría de Planeación Distrital, en los Colegios Distritales Oficiales, que hubieren cumplido satisfactoriamente con las metas de calidad determinadas por la Secretaría de Educación Distrital para el respectivo período escolar, recibirán como incentivo 2 smmlv en diciembre del correspondiente año” (PEER, 2007).

Las metas de calidad a las que se refiere el artículo 14, son el camino que los docentes y directivos docentes deben seguir y cumplir satisfactoriamente según la resolución 1294 de 2009 donde se establece que “la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia específicamente la Dirección de Educación Preescolar y Básica debe fijar anualmente las metas de calidad de cada período escolar y hacer seguimiento de las mismas”. Este seguimiento se realiza con base en un instrumento metodológico diseñado y definido por esta instancia para así poder determinar los colegios, docentes y directivos docentes que cumplen con las metas de calidad establecidas.

En el año 2010 se empieza a implementar la estrategia en los colegios rurales del distrito, el instrumento diseñado para verificar el cumplimiento de estas metas era muy sencillo y no daba cuenta de los procesos y estrategias que se generaban en las instituciones. En este diseño se tenían en cuenta 5 componentes: los dos primeros, *nivel de contextualidad del plan estratégico de ciclo –PEC- de manera pertinente con lo rural y el diseño y ejecución de planes de estudio del ciclo visibilizando la pertinencia con el ámbito rural* la comunidad educativa aportaba en la construcción del PEC en cuanto a planes de estudio del ciclo y el grado.

En los componentes 3, 4 y 5 concernientes a la implementación de herramientas para la vida en el contexto rural, sistema institucional de evaluación y otras actividades pertinentes con la educación rural y el plan sectorial de educación, la comunidad educativa debía incorporar como mínimo tres herramientas útiles para la vida en el ámbito rural que a la vez estuvieran relacionadas con el currículo como leer, hablar y escribir correctamente para comprender el mundo o profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. El desarrollo de estas herramientas genera a su vez, cambios en el sistema de evaluación dando origen a nuevas formas de evaluar, pero además fomentando la participación y socialización de estas estrategias en los diferentes foros locales y distritales.

A partir del año 2015 el instrumento para verificar las metas de calidad está estructurado en tres componentes donde para lograr la meta que cada institución se propone debe explicar el procedimiento a seguir, los productos y evidencias que se lograron para dar cumplimiento a la meta de cada componente, así:

Componente Fortalecimiento Curricular, su fin es involucrar evaluaciones continuas y ajustes, de ser necesarios, a los siguientes aspectos del PEI: horizonte institucional (HI), plan de estudios y mallas curriculares, sistema institucional de evaluación (SIE) y pacto de convivencia. La meta es evaluar y realizar los ajustes correspondientes al Horizonte Institucional y los Componentes Académico y Comunidad del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para que respondan a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes en su contexto, contribuyendo al proceso formativo de ciudadanos con competencias y saberes que les permita enfrentar y resolver problemas de su entorno y propenda por su felicidad. Los directivos docentes registran en el formato Anexo 1: *Planeación institucional de metas de calidad*, la propuesta de trabajo para realizar valoraciones y/o ajustes de los componentes del PEI. (Ver tabla 3)

Tabla 3 Anexo 1. Planeación institucional de metas de Calidad.

INFORMACION GENERAL DEL COLEGIO		
Nombre del colegio.		
Cantidad de sedes del colegio	Cantidad de sedes rurales	Cantidad de sedes que presentan metas de calidad (AÑO)
Nombre del PEI:		
Misión		
Visión:		
Perfil del egresado:		
Énfasis del PEI	Modalidad	
Enfoque pedagógico:		
Nombre de la estrategia de integración curricular para transformar realidades		
Nº de docentes que participara en la planeación e implementación de la estrategia de integración curricular para transformar realidades		

Nota: Datos tomados de la Secretaria de Educación de Bogotá. Subsecretaria de calidad y pertinencia. (2020).

Componente Estrategias de Integración Curricular para Transformar Realidades, involucra la planeación, diseño e implementación de este tipo de estrategias articulando los propósitos formativos explicitados en el horizonte institucional del PEI. Su meta es planear e implementar una “Estrategia Institucional de Integración Curricular Para Transformar Realidades”, que sea innovadora y que surja como respuesta a las problemáticas y/o necesidades de la comunidad educativa y de su entorno rural y que contribuyan al desarrollo de saberes y competencias en los niños, niñas y jóvenes de la ruralidad. La planeación de la estrategia curricular para transformar realidades a nivel institucional está a cargo de los directivos docentes en el anexo 1. Estrategia institucional de metas de calidad. (Ver tabla 4.)

Tabla 4 Anexo 1. Estrategia Institucional de metas de calidad. (Directivos Docentes)

ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE INTEGRACION CURRICULAR PARA TRANSFORMAR REALIDADES	
1.	Justificación
2.	Relacione 5 preguntas orientadoras desde las cuales se sustenta la planeacion de integracion curricular propuesta
3.	Aporte al PEI del colegio
4.	Cómo se integran los aprendizajes básicos del plan de estudios

5. Propósito general de la estrategia de integración curricular para transformar realidades

Nota: Datos tomados de la Secretaria de Educación de Bogotá. Subsecretaria de calidad y pertinencia. (2020)

También participan los docentes y orientadores ya que ellos se encargan de la planeación, diseño, ejecución y evaluación de los aportes que desde el ciclo, área o nivel hace cada uno al logro de los objetivos definidos en la estrategia institucional. Esta se sistematiza en el formato Anexo 3. Informe de metas de calidad por docente.

Componente Impacto de la Acción Pedagógica: En este componente se encuentran las líneas de proyección a la comunidad, reconocimiento a estudiantes por agentes externos, resultados y análisis de pruebas externas e indicadores de eficiencia interna. Por lo tanto, su meta es mejorar los resultados en las pruebas saber 3, 5, 9 y 11 (según los grados ofrecidos por la institución educativa), así: disminuir el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente total calculado en las pruebas saber de lenguaje y matemáticas en grados 3, 5 y 9 y mejorar o mantener (en A+, A o B) el nivel de desempeño general en las pruebas saber 11; mejorar los indicadores de eficiencia interna: disminuir el porcentaje de deserción y aumentar el porcentaje de promoción. A su vez, evidenciar el impacto de la acción pedagógica a través de la proyección hacia la comunidad y el reconocimiento a estudiantes por la participación en eventos externos de tipo académico, cultural, deportivo, entre otros. Todas las evidencias sobre las experiencias presentadas por los docentes, los análisis de los resultados y el plan de mejoramiento son relacionados en el formato Anexo2.

El proceso anteriormente descrito cuenta con unas fases o etapas de seguimiento por parte de la Secretaria de Educación, como de entrega de informes parciales por parte de la institución acorde a un cronograma ya fijado. Estas entregas se realizan cada tres o cuatro meses con unos productos y entregables específicos como se observan en la Tabla 5.

Tabla 5 Informe de Avances

FASES	ENTREGABLE	CONTENIDO
1. Primer avance	Estrategia institucional	Justificación Preguntas orientadoras Aporte al PEI del Colegio Propósito general de la estrategia de integración curricular para transformar realidades
	Anexo 3	Componente estrategia de integración curricular para transformar realidades Aporte desde la línea, ciclo y/o área a partir de la cual se implementa la estrategia de integración curricular Evaluación del aprendizaje. Matriz de evaluación
2. Segundo Avance	Anexo 3	Implementación de la estrategia de integración curricular con los estudiantes.
	Anexo 2	Información general de la institución educativa con sedes ubicadas en suelo rural Información general de la(s) sede(s) y cantidad de docentes que presenta(n) Evidencias para metas de calidad xxxx Objetivo Componente fortalecimiento curricular Componente estrategia de integración curricular Relación general de docentes que aportan al cumplimiento de las metas de calidad
Retroalimentación	Acta	Verificación de metas de calidad Sugerencias y recomendaciones
3. Tercer avance	Anexo 3	Componente impacto de la acción pedagógica Evidencias del proceso del proyecto
	Anexo 2	Componente impacto de la acción pedagógica DOFA DE PROYECTO Evidencias del impacto de la acción pedagógica

Nota: Datos tomados del Informe final Proyecto de Ruralidad IED FAZU Sede B (2019).

A este respecto uno de los coordinadores comenta:

“...siempre eso ha tenido como tres fases no, entonces la preparación que es el primer informe que se entrega que es la planeación de lo que se va hacer la segunda fase es la ejecución entonces ya en la Fazuhuerta se ponen a cultivar y empiezan ese proceso ustedes empiezan a hacer las entrevistas y todas esas cosas y la última parte que es la exhibición y el cierre de esas cosas esas son como las tres fases que se tienen” (EiCP2)

En síntesis, todo el proceso que se lleva a cabo para cumplir con las metas propuestas por

la comunidad educativa en el proyecto de ruralidad a partir de las estrategias planificadas y diseñadas por los docentes buscan comprender el territorio, conocer, vivenciar y difundir los saberes ancestrales desde las voces de sus protagonistas que las hacen visibles desde el proyecto.

4.1.2 Reconstrucción histórica del proyecto de ruralidad

El proyecto de ruralidad: “*Reconozco y vivencio las riquezas de usme 2015-2020*” es una propuesta que ha recorrido un camino de 10 años y es importante conocer los momentos que han traído al proyecto hasta aquí, haciendo una sistematización de los últimos 5 años para compartir la experiencia de transformación y producción de conocimiento. A partir de esta línea de tiempo, se muestra una idea de lo que ha sucedido con el proyecto de ruralidad y a la vez permite replantear, visualizar y proponer cuáles pueden ser las acciones a futuro. (Ver figura 6)

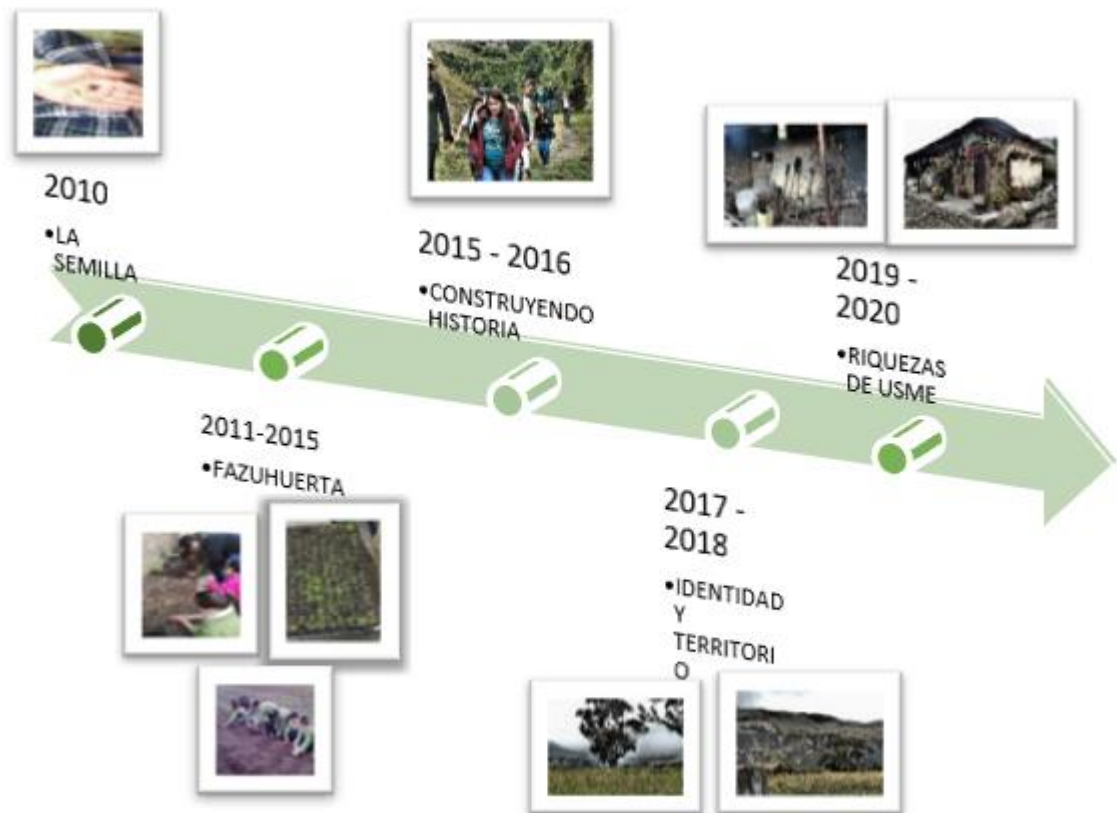


Figura 6 Línea de tiempo proyecto de ruralidad

Nota : Fotos tomadas del Archivo fotografico de la investigación (2020)

Toda iniciativa o proyecto empieza por una pequeña semilla. Esta semilla se plantó en el 2010 dando origen al proyecto de ruralidad en la institución FAZU sede B. En primer lugar, en ese entonces se hizo una sensibilización a los padres de familia sobre el proyecto explicando y promoviendo la huerta escolar y/o casera como iniciativa nutricional y productiva, destacando beneficios tales como el acompañamiento familiar, fortalecimiento de los lazos familiares, valores en los estudiantes y el conocimiento del valor nutricional de los alimentos. Los padres de familia se mostraron interesados y dispuestos a colaborar en la siembra de las semillas y acompañamiento del cultivo “algunos afirmaron prestar su pequeña parcela como prueba experimental cuando las semillas necesitaran ser trasplantadas”. (Según Acta 002 de marzo de

2010). A este respecto uno de los docentes subraya: *Este proyecto surgió por una oportunidad que nos dio la secretaria de educación de hacer el proyecto y que la institución como tal siguiera funcionando como rural porque hace algunos años sin ese proyecto la institución era rural.*

(EiDP1).

En el anterior testimonio se observa como a partir del proyecto se pretende continuar con el reconocimiento del territorio y sus saberes ancestrales, aunque como lo afirma Mazurek (2009) el Estado es quien interviene a través de aspectos normativos en la definición de las reglas de uso o manejo del territorio. En este orden de ideas una de las docentes expresa:

“Surgió con la necesidad que como docentes veíamos que el estudiante se acercara un poco a conocer su territorio ya que veíamos el desconocimiento de muchos niños de que vivían en un barrio que hacía parte de la zona rural y que eran niños que eran recién llegados al barrio, pero no identificaban que en él encontraban muchísimos aspectos que rescatar de la vida cotidiana del campo, de la agricultura ... “ (EiDP3).

La forma como la docente se refiere al origen del proyecto deja entrever que uno de los objetivos del mismo es como lo explica Boix (2019) es enseñar al estudiante a reconocer y valorar el contexto donde se encuentra su vivienda y colegio partiendo del desarrollo de temas y conocimiento de los saberes locales de su entorno. Por esta razón el proyecto inicia su desarrollo dentro de la institución con la siembra de semillas de productos nativos de la región como cebolla, cilantro, perejil, entre otros. Cada curso elige un producto y se encargan de su siembra, cuidado y recogida de la cosecha, para luego hacer una exposición a sus demás compañeros y familias mostrando los beneficios y utilidades de este producto. (Ver figura 7).



Figura 7 Estudiantes sembrando semillas

Nota: Estudiantes realizando el proceso de siembra. Fotos tomadas del Registro fotográfico de la investigación (2010)

En el año 2011 la institución participa en el Foro pedagógico distrital de la secretaria de educación. En el marco de este foro el Colegio presenta su ponencia titulada “*Aprendiendo a través de la exploración de mi entorno mejoro mi auto percepción*”. En él se expone el contexto donde se desarrolla el proyecto describiendo la sede B en cuanto a población, edades, estratos, nivel de escolaridad de las familias y sus actividades económicas. También explica que el nivel nutricional de los estudiantes es bajo por los malos hábitos alimenticios que tienen pero que con la implementación de la huerta casera se les ha orientado a las familias en aspecto nutricional, apropiación del entorno, aprovechamiento del espacio para la huerta casera, **la participación** de la comunidad educativa y fortalecimiento del núcleo familiar. En este orden de ideas un directivo docente aclara:

“ Se desarrollaba un cultivo y en el momento que llegaba la cosecha hacían la recolección de la cosecha y con esa cosecha entonces producían algo entonces tenían Zanahoria entonces con la zanahoria hacían jugo hacían ese tipo de cosas y ero era lo que exhibían en la el cierre en la clausura del proyecto ” (EiCP2).

En este relato se advierte que el docente aprovecha lo que el entorno natural y social le ofrece para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y a la vez integrarlo al currículo (Boix, 2019) para así dar respuesta a las necesidades educativas de la comunidad y a la heterogeneidad y diversidad del contexto. Es así que el proyecto se ha desarrollado como una necesidad de conocer el entorno y territorio en el cual ellos trabajan y sus estudiantes habitan mejorando de esta forma sus prácticas pedagógicas para hacer del aprendizaje algo divertido y con sentido.

Debido a esto en el 2015 la institución Francisco Antonio Zea de Usme, sede B, implementa como estrategia pedagógica el proyecto de la *F.A.Z.U huerta* en adelante Fazuhuerta el cual ha sido reconocido no solo a nivel institucional, sino a nivel local y en escenarios de trasmisión pública como Foro Pedagógico institucional y local, Concurso de cuento 2014 de la SED y proyecto “paseando por Bogotá”. Eventos donde se ha mostrado lo enriquecedor de esta experiencia, ya que por medio de ella se reconoce y valora el contexto rural, mostrando todas las ventajas y posibilidades que se encuentran en él. De igual manera, la comunidad educativa desconocía todo lo que el campo puede ofrecer y a través de la propuesta se intenta generar una sensibilización y también acciones participativas. Uno de los docentes más antiguos de la institución así lo expresa:

“El proyecto de ruralidad en la institución empezó hace cuatro años era algo que se venía pensando, pero hasta que las personas se interesaron y empezamos a trabajar en el proyecto se empezó a dar una oportunidad para mejorar como las ayudas académicas para que los niños vieran una educación un poco más agradable atractiva y sobre todo más pertinente a ellos porque son cosas que ellos hacen cogen los conocimientos y los ponen en práctica ellos empiezan a saber qué hacer con el saber.” (EiDPI)

El docente reconoce que el proyecto es un instrumento que ofrece muchas estrategias de enseñanza aprendizaje porque desde sus temáticas han recurrido al saber de los habitantes nativos sobre sus entornos, tradiciones, historias, leyendas, procesos de siembra, cosecha y cuidado del medio ambiente desde la narración oral. Utilizando como estrategias de comunicación la entrevista y estrategias pedagógicas el uso de los medios audiovisuales, el uso del cuaderno y diferentes formas de consultar la información. Desarrollando y potenciando la habilidad comunicativa de los estudiantes pues a través del lenguaje se recuerda y reflexiona sobre las experiencias vividas como lo plantea Manen (2003) porque en el momento en que los estudiantes socializan sus proyectos y productos finales hablan de todas esas experiencias que fueron necesarias vivir para construir conocimiento.

En estos años la Fazuhuerta acrecienta su importancia porque los docentes observan que despierta el deseo en los estudiantes por aprender, ya que es una estrategia que parte de saberes y experiencias propias de los alumnos, relaciona teoría con práctica, desarrolla habilidades comunicativas y un sin fin de elementos que hacen el aprendizaje más significativo. Por eso su objetivo durante estos años fue el de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje aportando desde las diferentes áreas elementos que alimentaran el proyecto Fazuhuerta a partir de la creación de un personaje fantástico que guardaba estrecha relación con el producto escogido por cada curso para cultivar y es el puente entre la propuesta, los saberes y los intereses de los estudiantes. En este orden de ideas uno de los docentes aclara:

“Ese proyecto primero fue como una respuesta a una problemática que había cuando empezaron a venir las comunidades citadinas y se empezaron a relacionar con las comunidades campesinas entonces había un choque porque los chicos de la ciudad tenían un poco más de practica sobre todo en cuestiones tecnológicas, pero a raíz de este proyecto

los niños del campo pudieron con sus habilidades de agricultura, sus conocimientos campesinos, su autoestima no sentirse menos que los niños de la ciudad.” (EiDPI).

En este testimonio se advierte que debido a la llegada de nuevos habitantes al territorio los docentes empiezan a observar que los estudiantes nativos de la zona entran en conflicto con los nuevos estudiantes que vienen “de la ciudad” porque ellos tienen mejor dominio y conocimientos de las herramientas tecnológicas haciendo sentir menos a los estudiantes campesinos. Por este motivo los docentes a partir del proyecto buscan que los estudiantes y sus familias se apropien del territorio a partir del conocimiento del mismo ya que de esta manera se suaviza el choque de culturas entre los habitantes nativos, los nuevos residentes de los proyectos urbanísticos que se vienen desarrollando en la zona y extranjeros (venezolanos) que se están radicando allí.

En este sentido Mazurek (2009) propone que para conocer un territorio se debe analizar a los actores que hacen parte de ese territorio porque cada uno de ellos debe ser estudiado de manera particular donde se resalte su acción en el territorio (producción, manejo y dinámica). Por consiguiente, la escuela debe hacer una vinculación del entorno sociocultural de los estudiantes en los currículos para así ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidades Juárez (2016), donde se recupere la memoria histórica del territorio para seguir manteniendo la cultura y tradiciones que caracterizan esta zona mostrándole a los nuevos habitantes del territorio la importancia de la tierra, sus cultivos, y el saber campesino y a su vez empoderar a los niños campesinos haciendo que ellos les expliquen cómo es el territorio, la vida, trabajo y cultura del lugar.

Dicho lo anterior, para desarrollar este proyecto fue de gran importancia generar unos momentos que se ejecutan a lo largo del año de la siguiente manera: El primer momento, se desarrolla al inicio del año, aquí se realiza con los padres de familia y estudiantes socializaciones sobre la propuesta y a la vez el compromiso con el desarrollo de la misma como el de elaborar

una idea de personaje fantástico inspirado en productos de la huerta que se cosechan en Usme, esto con el fin de hacer una galería y entre los estudiantes escoger el que más les guste. A este respecto uno de los docentes subraya:

“La primera estrategia es involucrar a la comunidad, a la familia, que los papas, los niños y la mayoría de la gente que se pueda integrar al proyecto. Primero informarles luego, hacerles ver las necesidades, los beneficios porque este proyecto entre las cosas atractivas para los padres es que se trabaja con productos orgánicos, se evita el químico entonces así mejoran la salud” (EiDP1).

El énfasis discursivo de este testimonio está puesto en las estrategias de motivación que el docente genera para involucrar a la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y otras personas) a participar en el proyecto mostrándoles por qué hacerlo, los beneficios y calidad de vida que pueden disfrutar al realizar actividades como la huerta donde pueden aprender a sembrar y cosechar productos orgánicos. Esto, desde una mirada problematizadora, es lo que describe Boix (2019) al plantear que estos temas y actividades hacen que el estudiante y su familia se sientan parte importante de una sociedad al conocer y comprender su entorno, costumbres y saberes ya que una de las características de este proyecto es permitir que las familias reconozcan su identidad, quienes son y que pueden hacer para mejorar su condiciones de vida en todos los aspectos a la vez que ayudar a la conservación del territorio con toda su riqueza de saber ancestral y productiva.

El segundo momento es durante el año donde se realizan las siguientes estrategias de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, se hace la personalización del curso es decir que el personaje escogido es el protagonista de muchas conversaciones, tareas, trabajos, socializaciones, comparaciones y demás actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula. En segundo lugar, desde las diferentes áreas se seleccionan los temas que aportan específicamente al trabajo con el

personaje como se observa en la siguiente tabla. (Ver tabla 6)

Tabla 6 Personaje fantástico y su relación con las áreas de aprendizaje.

Matemáticas	Español	Ciencias	Sociales	Artística	Ética
Cebollín es quien realiza las operaciones matemáticas.	Cebollín es el protagonista de los cuentos, las historietas, las noticias.	Productos de la Huerta que pueden ser hermanos de cebollín.	Como llego Cebollín a Colombia, como lo cultivaban antes y como se cultiva ahora, hay cambios, recorrido histórico.	Manejo de diversas técnicas artísticas para representar a cebollín	Cualidades que tiene cebollín, como se pueden imitar esas cualidades, puede tener también debilidades, como manejarlas.
Cebollín puede ayudar a solucionar retos matemáticos.	De acuerdo a la característica del personaje se pueden describir sus propiedades físicas.	Como creció cebollín, proceso de germinación de las plantas			
Cebollín ayuda en la división en partes iguales de la unidad					

Nota: Datos tomados del Proyecto Ruralidad Fazuhuerta FAZU Sede B. (2015)

El tema del proyecto de aula que cada docente desarrolla dentro del curso genera una transversalidad con los contenidos de la malla curricular y los valores institucionales lo que permite que los temas sean más amplios y vivenciales. En este sentido uno de los directivos docentes explica:

“...lo que hicimos fue vincular como los valores institucionales al proyecto entonces con lo que el primer enlace que hicimos fue sentido de pertenencia y por eso los materos que usaban para sembrar y cosechar los productos fueron hechos con unas materas disfrazadas de como del

uniforme del colegio para que los niños tuvieran sensibilidad y sentido de pertenencia con el colegio, cuidaran el uniforme y esas cosas.” (EiCP2).

La forma como el docente explica la vinculación de los valores institucionales dentro del proyecto deja entrever que uno de los aportes es contribuir al desarrollo y formación integral de los estudiantes estimulando el conocimiento, la valoración y la construcción de la personalidad de cada uno de ellos. Desde la perspectiva de Dubet y Martucelli (1998) en la escuela se construye la identidad desde la experiencia escolar a través de experiencias sociales como el juego. Además, los estudiantes y sus familias ven en la escuela el lugar donde se adquieren competencias y habilidades para triunfar en la vida.

En este momento también se implementa el Libro Viajero que permite el trabajo desde diferentes áreas, porque se dejan actividades para desarrollar en casa sobre temáticas relacionadas con el personaje fantástico y la Fazuhuerta. Cada estudiante por merito se lleva el libro a casa y realiza la actividad propuesta con sus padres. El tercer y último momento la comunidad educativa muestra los diferentes trabajos realizados a lo largo del año desde las diferentes áreas a través de galerías, exposiciones, muestras gastronómicas, bailes y presentaciones que dan cuenta de los aprendizajes significativos que surgieron y a la vez es un momento para compartir las alegrías generadas con los padres de familias y la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, finalizando el año 2015 se dan los primeros pasos para fortalecer más el proyecto a partir de la implementación de un ambiente de aprendizaje acorde con el Proyecto de ruralidad que es el Vivero; en donde se trabajan nuevas modalidades que le permiten conocer al estudiante la riqueza de este espacio frente a lo que se venía desarrollando en la huerta. Los dos espacios se articulan para generar dentro del objetivo del proyecto una acción pedagógica significativa para el estudiante y para la comunidad. La estructuración física del vivero contó con la aprobación del Consejo Directivo y se destinó un

presupuesto de dos millones para su construcción. A este respecto un docente subraya:

“... el quehacer académico se vea reflejado en un quehacer vivencial a través de los mecanismos, de las actividades que nos proponamos en el proyecto de ruralidad. Que los niños aterrizen los conocimientos académicos los hagan prácticos y a la final que le cojan más amor al estudio porque sabiendo que hacer con los conocimientos se vuelve algo practico y algo que ellos aprenden no por obligación sino por un querer sobresalir y hacer las cosas mejor” (EiDPI).

En este relato se advierte que dentro de las estrategias metodológicas que los docentes utilizan para incentivar la participación de los estudiantes y padres de familia en el proyecto es la comunicación ya que a partir de ella los docentes exponen el por qué y para que participar. También motivan a sus estudiantes y familias a comprender y hacer parte del cambio y transformación que está sufriendo su territorio a través de las entrevistas que sus hijos realizan a las personas oriundas de la zona, la consulta e investigación que realizan en distintas fuentes de información y la siembra y cosecha de productos nativos del sector. Al desarrollar estas actividades los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas, potencian sus conocimientos observando que lo que aprenden en la escuela es aplicable a su vida cotidiana como por ejemplo el desarrollo de la feria empresarial donde los estudiantes y sus familias exponen el producto de sus investigaciones y actividades durante el proceso de investigación y consulta que realizaron de la temática propuesta.

La construcción del vivero en la parte posterior del Colegio con la asesoría de la Fundación Sembradores de Identidad y bajo la supervisión del señor Sergio Alexander Márquez Chavarro es un elemento más que les permitió a los docentes tener un espacio o ambiente de aprendizaje en el que la práctica de los saberes se ejecuta como en un laboratorio de lo que representa la ruralidad para la comunidad que constituye la Institución. También es un buen

ejemplo de optimización de los espacios escasos con los que cuenta la sede.

Además de generar estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas en el aula de manera individual por cada uno de los docentes donde su línea de acción general, como se explicó anteriormente es el matero y su ambiente de aprendizaje el vivero, hubo docentes que empezaron a trabajar con acciones colaterales como la lombricultura; que es uno de los factores importantes en el momento de la producción agrícola. En este sentido uno de los miembros de la comunidad problematiza:

“Nosotros si empezamos a valerlos de otras entidades estatales como la UMATA que ellos nos colaboraron mucho nos dieron muchas capacitaciones sobre cómo hacer los sembrados, como manejar las bandejas de propagación e inclusive nos ayudaron a hacer el primer viverito que hicimos aquí en la institución. Nos prestaron el vivero para hacer visitas, nos facilitaron terrenos para aprovecharlos allá para sembrar entonces esa es otra de las ventajas del proyecto relaciona diferentes entidades estatales” (EiDPI).

La escuela consolida formas de cooperación como agrupamientos de escuelas, vínculos significativos entre poblaciones, familias y asociaciones que promueven iniciativas innovadoras y efectivas Boix (2019). Por lo tanto, la forma como el docente se refiere al desarrollo de la Fazuhuerta deja entrever que ellos por iniciativa propia buscaron entidades e instituciones alternas que quisieran participar y aportar en el desarrollo del proyecto para que así los estudiantes puedan conocer, aprender, cultivar y expandir el proyecto en sus familias, aunque no se contara con los espacios físicos ni de trabajo para llevarlo a cabo de una manera más satisfactoria. Por ende, las entidades del estado deben apoyar y brindar estos espacios para lograr una equidad educativa como lo expresa Juárez (2016).

Finalizando el año 2015 hubo docentes, en especial los de la jornada de la tarde, a quienes les inquietaba las características del territorio donde se encuentra ubicada la institución educativa y

el conjunto de saberes, historias, mitos y leyendas que se escuchaban a su alrededor por parte de los estudiantes y comunidad educativa en general. Refiriéndose a este tema un docente comenta:

“Eso surge a finales del año 2015 cuando un grupo de docentes que pasa el concurso de ese año el concurso docente llega a la institución Francisco Antonio Zea específicamente sede B se dan cuenta que hay un proyecto de ruralidad el cual tiene un potencial inmenso y tiene que ver con las características del territorio” [...](EiDP4)

La forma como el docente se refiere al proyecto deja entrever la curiosidad y necesidad de ellos por conocer más sobre el territorio donde trabajan. Teniendo en cuenta su carácter dinámico como lo expresa Mazurek (2009) porque tiene su propia historia donde los actores de acuerdo a su entorno construyen su propia identidad, saberes y cultura. Por eso esa misión de dinamizador social del docente que según Boix (2019) le permite desarrollar herramientas para adaptarse a la realidad y así generar escenarios de aprendizaje a partir de su entorno natural.

Por eso en el año 2016 desde los proyectos transversales que están involucrados en el desarrollo del proyecto de ruralidad como insumo para la ejecución de la ruralidad de que experimentan los estudiantes y la comunidad en el Colegio, se programan y ejecutan salidas pedagógicas para fortalecer los aprendizajes que adquieren los estudiantes como visita a la ULATA, para que los niños de ambas jornadas recibieran los conocimientos de un especialista y se vivenciara el proceso de producción y cultivo de los productos del clima propio de Usme. Esta salida da paso a que los docentes quieran indagar y conocer más el territorio en el que laboran desarrollando caminatas para explorar el entorno, sus costumbres, historias y saberes ancestrales y de allí dar a conocer a sus estudiantes y comunidad educativa esa otra cara del territorio. (Ver figura 8)



Figura 8 Visita Ulata

Nota: Estudiantes visitando el vivero de la Ulata. Foto tomada del Archivo fotográfico proyecto de ruralidad (2020)

Así de esta manera, se conforma un equipo de trabajo con docentes de la jornada tarde y algunos docentes de la jornada de la mañana para explorar el territorio, reconocerlo y caracterizarlo con el fin de fortalecer la experiencia del proyecto de ruralidad adelantada por años allí desde cuatro ejes transversales como el ambiental, histórico, productivo y pedagógico que se articulan con los planes de estudio desde las diferentes temáticas que se generan. De aquí surge la nueva línea de investigación Usme constructor de historias cuyo objetivo es reconocer y caracterizar "Usme Pueblo" y sus veredas con el fin de fortalecer la propuesta de aprendizaje significativo y productivo de la IED - Francisco Antonio Zea de Usme.

El reconocimiento del territorio por parte de los docentes plantea la idea de realizar un proyecto de investigación de tipo cualitativo y carácter descriptivo que brinde elementos “para analizar y visibilizar dentro y fuera del colegio las relaciones y prácticas que configuran las realidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en el territorio” (Arias, 2017, p. 11) y se pueda hacer la construcción de la historia de Usme pueblo, a través de la recolección de estos saberes, mitos y leyendas de manera oral, o escrita en documentos y textos para luego compilarlos de una manera narrativa en un libro que lleva por nombre Usme Constructor de

historias. El objetivo del proyecto lo expresa un docente de la siguiente manera:

“...era visibilizar la vida de los territorios entonces ya ustedes escogían... Entonces ya después se dividió... ya ustedes al año siguiente hicieron la propuesta de Usme Constructor de historias y entonces para no hacer dos proyectos diferentes pues vinculamos a Usme constructor de historias al proyecto de ruralidad y entonces como el propósito de Usme constructor de historias metodologías, temáticas y procesos para desarrollar la ruralidad” (EiCP2).

El compromiso de los docentes con el proyecto es resaltado por el coordinador al explicar que surge una nueva sub línea de investigación para mejorar el aprendizaje significativo en los estudiantes y a la vez aporte al proyecto de ruralidad. En este orden de ideas uno de los docentes aclara:

“Los que llegamos en ese grupo más o menos 8 docentes fuimos nombrados en ese grupo al dialogar al recorrer el territorio de la sede B que es la parte alta del territorio de Usme nos damos cuenta que podemos ir un poco más allá y también influye un poco la idea de hablar con la gente con algunos padres de familia entorno a que conocen sobre Usme pueblo y nos damos cuenta que en algunos casos es casi que el mismo desconocimiento que con que llegamos algunos docentes. Entonces esas dos premisas son las que nos mueven y nos invitan como a hacer más ósea que la idea sale de tener la posibilidad y la riqueza de un proyecto que ya está ejecutándose y al cual vemos que podemos ir más allá de lo que está ya ejecutándose. Entonces de ahí nace y con base en eso decimos bueno formemos algo que nos genere conocimiento que también nos forme a nosotros como cuerpo docente y por eso creamos una línea de investigación teniendo en cuenta que dentro de los fondos educativos hay una línea que se llama así investigación entonces a partir de esa revisión de presupuestos y de esa iniciativa que tenemos nace como tal un grupo de trabajo el cual efectivamente se llama Usme Constructor de historias y va encaminado a eso a ser una

línea dentro del proyecto de ruralidad que es muy antiguo dentro de la institución y que efectivamente lo que hace es en realidad aprovechar y valorar lo que cuenta el territorio que esa parte alta que es muy linda y muy hermosa” (EiDP4).

En la primera parte de este relato se evidencia que los docentes buscan la participación de los padres de familia y la comunidad en general poniendo en relieve lo que expresa Boix (2014) que en la escuela muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria se llevan a cabo con los padres, las familias y en general con toda la comunidad porque la escuela debe estar al servicio de la comunidad porque si no asume esta condición quedara aislada. En la segunda parte el docente ve una oportunidad de mejora en las practicas pedagógicas centrándose en el saber – hacer, pero además como una estrategia para mejorar la calidad educativa y lograr una educación más integral es decir que no existan barreras entre la educación urbana y rural, sino que exista equidad y las mismas oportunidades. De esta manera surge la idea de escribir un libro donde se recojan y plasmen estas historias y saberes. Su proceso se observa en la figura 9.

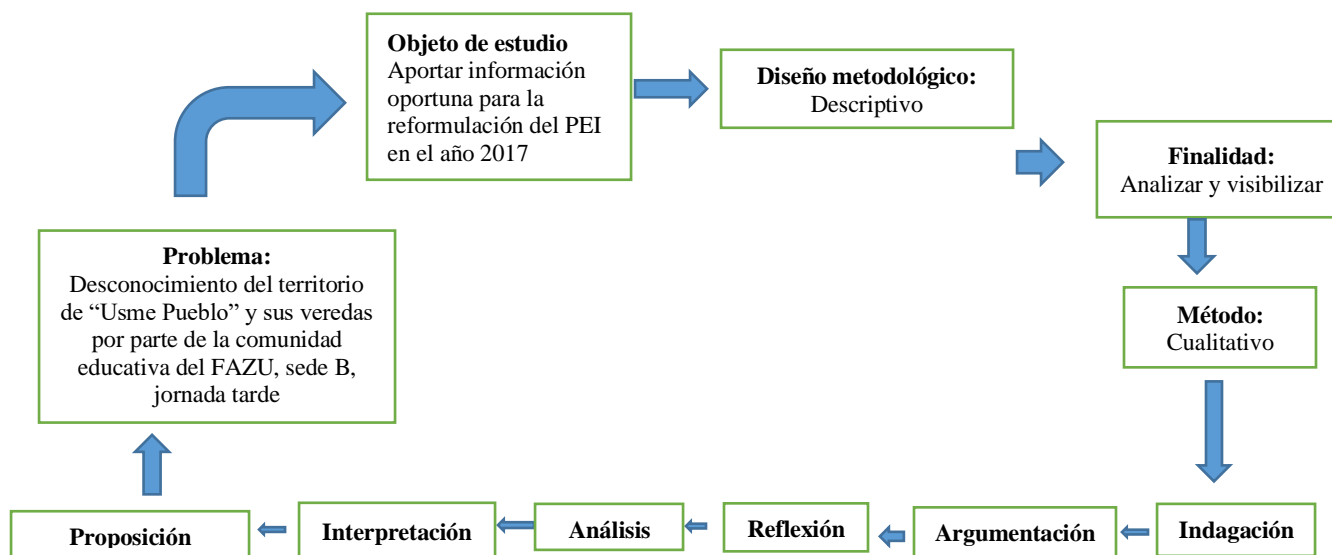


Figura 9 Proceso de investigación y escritura libro Usme constructor de historias

Nota: Datos tomados del archivo proyecto ruralidad (2016)

La terminación y publicación de este libro se hace realidad en el año 2017, resultado del trabajo en equipo de los docentes de la IED FAZU sede B, que desde las diversas voces de los actores que hacen parte de la institución recuperan ese legado ancestral olvidado que hace parte de la cultura de este pueblo y su comunidad, proporcionándole una identidad a la institución y a su proyecto de ruralidad porque desde sus diversos proyectos de aula plantea una mirada diferente en cuanto a las acciones pedagógicas de la escuela, sus estándares y competencias en búsqueda de un aprendizaje significativo de los estudiantes teniendo en cuenta su entorno, proyectos de vida, saberes aprendidos, sueños y condiciones personales que transformen su realidad como lo expresa este docente:

“... nosotros hemos descubierto historias que estaban en el olvido, personajes que incluso después de muertos siguió viviendo a través de los comentarios, las historias que nos contaban y que nosotros lo plasmamos en nuestro libro Usme constructor de historias y ese ha sido uno de los principales alcances que hemos tenido que esa historia ya no se queda en el olvido sino por lo menos ya está escrita”. (EiDPI)

El énfasis discursivo de este testimonio está puesto en los conocimientos ancestrales y culturales del territorio que se han rescatado gracias al trabajo de indagación y socialización de estos saberes que han realizado los docentes junto con sus estudiantes para reconstruir la historia de un territorio que parece olvidado por las nuevas generaciones y habitantes que han venido a ocupar sus tierras. También conocer las características propias del lugar en cuanto su economía, biodiversidad, medio ambiente y sociedad. Tal como el docente lo subraya:

“... la investigación ha podido centrarse desde el eje productivo desde el eje histórico, pero también desde el eje ambiental y el eje pedagógico. Esos cuatro ejes cada uno pues

siguiendo los perfiles de formación de los diferentes maestros que conforman el equipo o esa línea pues efectivamente se ha ido enriqueciendo año tras año y eso efectivamente también se ve traducido dentro de las experiencias que se tiene con los estudiantes dentro de las indagaciones que se tienen con la comunidad.” (EiDP4)

En el anterior testimonio se observa que el proyecto busca que la comunidad educativa conozca, reconozca y fortalezca esos vínculos que se generan con el espacio y territorio que se habita. El reconocimiento del territorio es de vital importancia para la comunidad educativa en cuanto a su aspecto productivo, el cuidado del medio ambiente haciendo énfasis en la conservación y cuidado de las fuentes hídricas entre otros. A este respecto, Raffestein (2011) encontró que en el territorio se generan procesos de territorialización donde a partir de la información y significados que se produzcan surgen nuevos territorios contrario a la destrucción que muchas veces se generan en ellos y con llevan a una desterritorialización, pero también a partir de la reconstrucción de su historia y cultura se logra una Re territorialización. En consecuencia, todas estas historias y saberes recogidos a través de un proceso de indagación se encuentran materializados en el libro Usme constructor de historias. En su portada se quiso recrear ese ambiente pastoril que aún se conserva. (Ver figura 10).

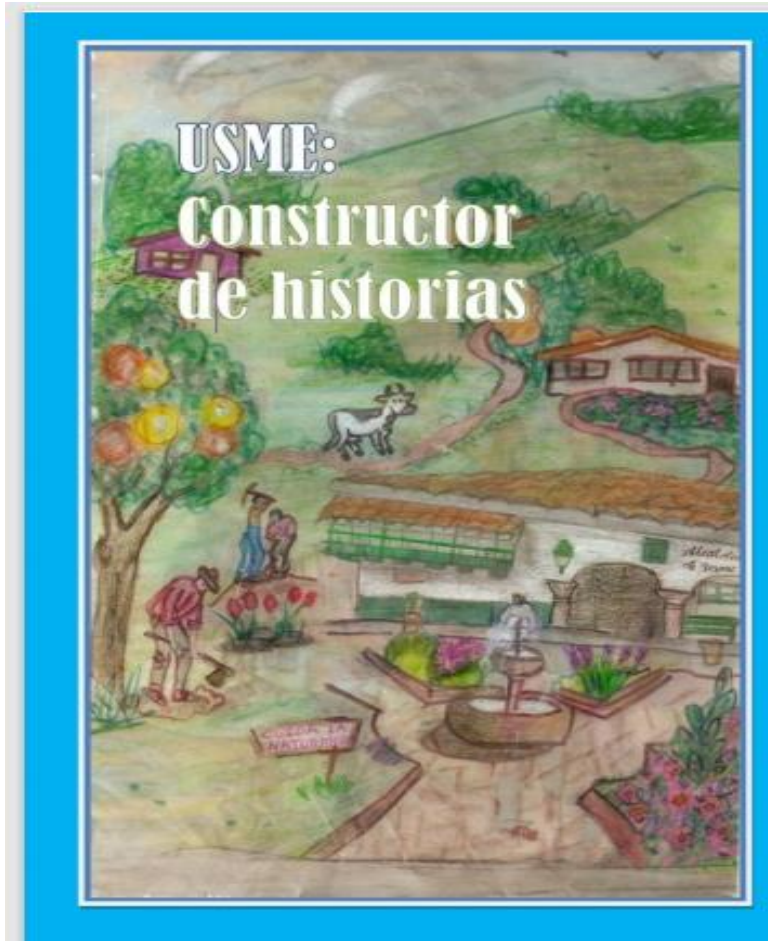


Figura 10 Portada libro Usme constructor de historias

Nota: portada libro “USME: Constructor de Historias” biblioteca personal (2020)

Después de la publicación del libro Usme constructor de historias I, en el año 2018 se inicia el proyecto de escritura de una segunda parte en vista de la gran cantidad de material tanto oral como escrito que se obtiene durante el proceso de recolección de información a través de las sub líneas de investigación que se desarrollan en el aula desde el proyecto de ruralidad enfocado específicamente en el territorio y su identidad. Por ello se lleva a replantear el nombre, objetivo y línea de investigación del proyecto de ruralidad. Su nombre es “RECONOZCO Y VIVENCIO LAS RIQUEZAS DE USME, proyecto de ruralidad del Colegio Francisco Antonio Zea de Usme, cuyo propósito es que la comunidad que conforma la Institución Educativa reconozca el diario

vivir del sector de Usme Centro, UPZ, como el espacio que transita entre lo rural y lo urbano. Este objetivo se trabaja desde dos líneas de acciones diferentes pero complementarias, como lo expresa un docente que hace parte de la autoría del libro:

“... dentro de esta experiencia investigativa o esta línea de ruralidad hemos tenido como tal la fortuna de ya generar dos publicaciones y pues esto es algo que también es de reconocer y es de un gran fruto porque primero materializar un poco lo que se ha hecho dentro de los cinco años ya que lleva ya la línea de investigación, pero también ponernos en dialogo con otros lugares. Es interesante que dentro de esa materialización de la producción académica ¿pues se ha podido recibir comentario de otros pares, de otras instituciones en diferentes espacios y también se ha podido como poder visibilizar lo que se hace al interior del grupo. Pero a su vez también dialogar con eso que se hace en otros lados en otras instituciones y en otros territorios los cuales en principio uno también desconoce. Es un compartir conversar encontrarse y creería que así es grandes rasgos.”
(EiDP4).

En este relato se advierte la emoción del docente cuando comenta que uno de los principales alcances del proyecto ha sido la publicación del libro “Usme constructor de historias” donde se recogen algunas historias, saber ancestral y vivencias del territorio y los actores que lo viven y habitan. Porque en el territorio según Raffestein (2011) se manifiestan diferentes tipos de relaciones, tejidos, redes y centralizaciones que lo utilizan como un medio para su explotación, consumo y vivencia así no hayan participado de su elaboración. Por eso la escuela como principal receptora de identidades y emociones de los actores de su comunidad Boix (2014) afianza su papel dimensional. De ahí que la primera línea de acción o ambiente de aprendizaje que se desarrolla en el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2010-2020*” se denomina la FAZUHUERTA VIVERO donde se pretende aportar estrategias de

aprendizaje significativo desde las diferentes áreas que permitan fortalecer el desarrollo académico y socio-afectivo de los estudiantes a partir de conocimientos sobre siembra, mantenimiento y cosecha de un producto propio de la región, el cual es una excusa para fortalecer el pensamiento crítico y el reconocimiento del territorio rural de Usme Pueblo. A su vez, la línea plantea la necesidad de hacer remembranza en formas de relación ancestrales como el “truque”, que permite la integración de toda la comunidad educativa desde la puesta en marcha de stand que muestran un panorama general de las estrategias desarrolladas por maestros, estudiantes y padres de familia, como un llamado a la confluencia de diversos saberes en la escuela. A este respecto uno de los docentes enfatiza:

“... aquí en el colegio se crean ambientes de aprendizaje agradables para los niños que salen de la monotonía del salón y con el solo hecho de visitar la huerta y con la motivación del profesor y todo lo estricto de su visita a los sembrados que tenemos motivan a los niños los saca de la monotonía aprenden más y a los profesores nos da otras formas pedagógicas” (EiDP1).

En el anterior testimonio se observa que este proyecto produce estrategias metodológicas como la motivación a la comunidad educativa para apropiarse del proyecto y así generar espacios de aprendizaje que ayudan a salir de la monotonía del aula de clase. Además, en relación con Boix (2014) las familias contribuyen con tiempo, dinero y esfuerzo en la construcción de su comunidad a través de la escuela porque ella proyecta la vida real de la comunidad que conforma el territorio.

La segunda línea, USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS busca atender al interior de la sede B, la mejora constante del rendimiento académico y convivencial de los estudiantes en los ciclos I y II, mediante el objetivo general de resignificar y divulgar la historia del territorio de Usme Pueblo y sus familias para la reconstrucción de la memoria histórica a partir de los saberes ancestrales, del entorno y la cultura, a través de diferentes herramientas metodológicas que

encierran los ejes temáticos productivo e histórico, articulando las diferentes áreas o asignaturas del plan de estudio, fortaleciendo habilidades comunicativas y socio-afectivas. De tal manera, promoviendo la formación integral de los estudiantes orientando procesos comunicativos, éticos y convivenciales, con el enfoque de aprendizaje significativo que propicia el inicio de la construcción de los proyectos de vida de los diferentes estudiantes.

Es necesario recalcar que, aunque los artículos del libro ya están terminados la publicación no ha sido posible debido a la demora en los procesos administrativos de la Secretaria de Educación para el proceso de impresión y publicación. En este sentido uno de los docentes de la institución problematiza:

“Tenemos que darnos ese reconocimiento y es que es una obra que ya está editada, esta compilada, se ha diseñado, diagramada está en pdf en nuestras bibliotecas personales hay podemos leerlo compartirlo no tan públicamente, pero hablando con un amigo mientras sale a la luz como merece” (EiDP4).

La forma como el docente se refiere a la publicación del segundo libro deja entrever el amor por su profesión, su escuela y el lugar donde ella se encuentra porque no tiene mayor relevancia los obstáculos que se presenten, lo importante es cómo se educa y para que se educa. Sin embargo, el trabajo de estas dos líneas de investigación sigue adelante mediante las diferentes estrategias y actividades que se generan de acuerdo a la temática que cada docente desarrolla para alimentar el proyecto y seguir fortaleciendo su línea y sublínea de investigación para que la comunidad educativa reconozca y se apropie de su territorio además de identificarse como parte de un entorno urbano rural.

Finalmente, en el año 2019, El proyecto de *RECONOZCO Y VIVENCIO LAS RIQUEZAS DE USME* se sigue ejecutando como un ambiente de aprendizaje que permite la integración curricular de las diferentes Áreas del conocimiento en sus dos líneas de trabajo: *FAZUHUERTA-*

VIVERO y USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS; pero a su vez cada profesor construye una estrategia que le permite ejecutar los objetivos previstos por el proyecto. Es decir, cada docente desarrolla su estrategia y temáticas con sus respectivos grupos tal como se observa en la tabla 7 de Líneas de trabajo, actividades y estrategias por jornada.

Tabla 7 Líneas de trabajo actividades y estrategias por docente y jornada

DOCENTE	CICLO	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	LÍNEA DE TRABAJO
101 YEYN ROJAS JARAMILLO	1	SENSIBILIZACIÓN. NARRACIÓN ORAL CUADERNO VIAJERO SIEMBRA DE HORTALIZAS TRUEQUE	PROYECTO DE AULA: LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	FAZUHUERTA - VIVERO
102 DORIS NIETO MONCLOU	1	SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO (REAL Y VIRTUAL) PRODUCCIÓN DE VERDURAS. CUADERNO VIAJERO. TRUEQUE	ECOTURISMO AULA VIVA.	FAZUHUERTA - VIVERO
103 NIDIA GONZÁLEZ	1	SENSIBILIZACIÓN. SIEMBRA – TRAS – COSECHA- PRODUCCIÓN. TRUEQUE	PROYECTO DE AULA: BITACORA	FAZUHUERTA - VIVERO
201 BELIA SÁNCHEZ	1	PLANTACIÓN Y COSECHA DE PRODUCTOS ELABORACION DE PRODUCTOS AGREGADOS. EXHIBICIÓN DE PRODUCTOS. TRUEQUE	PRODUCCIÓN DE VERDURAS	FAZUHUERTA - VIVERO
202 CLAUDINA TORRES JIMÉNEZ	1	SENSIBILIZACIÓN PROCESO SIMBRA – VENTA ELABORACIÓN PRODUCTO – EMPAQUE TRUEQUE.	AROMATICAS	FAZUHUERTA - VIVERO
203 MARY SOLEDAD ESPINOSA	1	INVESTIGACIÓN SOBRE HERRAMIENTAS CONSTRUCCIÓN Y EMPLEO DE HERRAMIENTAS. TRABAJO EN HUERTA. EXHIBICIÓN TRUEQUE.	SOY PARTE DE LA HERRAMIENTA DEL CAMPO	FAZUHUERTA - VIVERO
301 HENRY AGUILERA	2	SIEMBRA, TRASPLANTE Y SOSECHA PROCESO DE COMERCIALIZACIÓN. PUBLICACIÓN, CUADERNO VIAJERO. TRUEQUE	LECHUGA, ACELGA, RABANO	FAZUHUERTA - VIVERO
302 JULIETH TORRES	2	SENSIBILIDAD DEL TEMA CONSTRUCCIÓN DE MATERO REUTILIZACIÓN DE BOTTELLAS PARA PESTICIDA. ORDEN EN TEXTO INSTRUCTIVO E INFORMATIVO. TRUEQUE.	PESTICIDAS CASEROS	FAZUHUERTA - VIVERO
401 YUDY RODRÍGUEZ	2	SENSIBILIZACIÓN DEL PROYECTO SIEMBRA – TRANSPLANTE – COSECHA CON LA OBSERVACIÓN DEL CICLO DE VIDA. ESTUDIO DEL USO DEL AGUA EN EL CICLO DE VIDA. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PRODUCTO AGREGADO. TRUEQUE.	PAPA DE AÑO	FAZUHUERTA - VIVERO
402 DIANA MARÍA JIMÉNEZ	2	SENSIBILIZACIÓN PROYECTO DE AULA PREGUNTARIO (LIBRO VIAJERO) SIEMBRA – TRASPLANTE – COSECHA PROCESO GASTRONÓMICO. TRUEQUE.	UNA PAPA MUY CRIOLLA	FAZUHUERTA - VIVERO
EDF. FERNANDO BENAVIDES	2	SENSIBILIZACIÓN – IMPLEMENTACIÓN Y DE ÁREAS ORNAMENTALES. EJECUCIÓN Y MANTENIMIENTO	LA MATERA ORNAMENTAL	FAZUHUERTA - VIVERO

EXHIBICIÓN DE MATEROS ORNAMENTALES.				
Coordinación HENRY HERNÁNDEZ	1 y 2	DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO	ENCUENTRO CON DOCENTES	FAZUHUERTA – VIVERO
JORNADA TARDE				
Docentes	Ciclo	Actividad	Estrategia	Línea de trabajo
101 MARY L. CARREÑO	1	SENSIBILIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA – PLEGLABLE. TRANSPOSICIÓN DE LOS CAPITULOS DEL LIBRO EN IMÁGENES DE ACUERDO A LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTUDIANTES – BASADO EN FOTOGRAFÍAS. GALERÍA DEL PRODUCTO DE LOS ESTUDIANTES CON EL NOMBRE GENERAL DE LA LÍNEA USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS.	PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN DE LAS PUBLICACIONES A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA.	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
102 PAOLA ALVARADO	1	SENSIBILIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA Y LA LÍNEA DE TRABAJO DEL PROYECTO GENERAL. INDAGACIÓN Y DIAGNÓSTICO SOBRE EL HALLAZGO DE LA HACIENDA EL CARMEN. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN. RECONSTRUCCIÓN DE LAS HISTORIA (DIFERENTES HERRAMIENTAS PARA VOLVER SIGNIFICATIVO EL HECHO HISTÓRICO). EXPOSICIÓN DEL TRABAJO (HISTORIA) RECONSTRUIDO.	HALLAZGO HACIENDA EL CARMEN	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
201 SANDRA LANCHEROS	1	INVITACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO CON PADRES Y ESTUDIANTES. DESARROLLO DEL PROYECTO: PARTICIPACIÓN EN EL EVENTO DE CONMEMORACIÓN. NARRACIÓN DE EXPERIENCIAS (CUENTO). SOCIALIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN. GALERIA (FOTOGRAFÍA Y ARTÍSTICA).	300 AÑOS DE SAN PEDRO DE USME	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
202 MARYORY SALAS	1	INVITACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO CON PADRES Y ESTUDIANTES. DESARROLLO DEL PROYECTO: PARTICIPACIÓN EN EL EVENTO DE CONMEMORACIÓN. NARRACIÓN DE EXPERIENCIAS (CUADERNO VIAJERO). SOCIALIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN. GALERIA (FOTOGRAFÍA Y ARTÍSTICA).	300 AÑOS DE SAN PEDRO DE USME	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
301 CAROLINA FONSECA	2	SENSIBILIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA. CONSULTA DE INFORMACIÓN ESCRITOS SOBRE EL MATERIAL CONSULTADO MUESTRA ARTÍSTICA.	GALERIA DIOSES MUISCAS	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
302 NANCY AMALIA PEÑA	2	SOCIALIZACIÓN CON PADRES DE FAMILIA. TALLER DE IDENTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE INFLUENCERS. PROPUESTA SOBRE RECETARIO DE AROMÁTICAS. ELABORACIÓN VIDEOS. CONCURSO PARA SUBIR A PLATAFORMA LOS MEJORES TRABAJOS.	INFLUENCERS DIGITALES	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
401 SONIA MONTOYA	2	ENCUESTA CON LOS PADRES ELABORACIÓN CON EL INSUMO DEL MAIZ. TALLERES INTERDISCIPLINARIO. CARPETA DE TRABAJO CONSULTA Y ENTREVISTA CON LOS PRODUCTORES DE CHICHA. EXHIBICIÓN CON PRODUCTOS ELABORADOS CON MAIZ.	LA CHICHA UNA TRADICIÓN DE USME	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS

402 MARLON ARIAS	2	SOCIALIZACIÓN COMPADRES DE FAMILIA Y MOTIVACIÓN CON ESTUDIANTES. DESARROLLO DE LA SIEMBRA CON SEMILLA DE ZANAHORIA. PRODUCCIÓN ESCRITA Y ELABORACIÓN ARTÍSTICA. GALERÍA DE EXHIBICIÓN.	RECONO-SER	FAZUHUERTA - VIVERO
403 CLAUDIA MORA	2	SOCIALIZACIÓN CON PADRES DE FAMILIA. TALLER DIDENTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE EL VIDEO PROPUESTA SOBRE RECETARIO FAMILIAR ELABORACIÓN VIDEOS. PRESENTACIÓN DE VIDEOS Y DEGUSTACIÓN DE RECETAS.	VIDEOS Y RECETAS	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
503 VIVIANA ESCOBAR	2	SENSIBILIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA. INVESTIGACIÓN de la TEMÁTICA DEL PROYECTO. ELABORACIÓN ESCRITA DE LA PROPUESTA DE EMPRENDIMIENTO. EXHIBICIÓN DE STAND DE LAS PROPUESTAS DE EMPRENDIMIENTO.	LA PRODUCCIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
EDF. ARMANDO PATIÑO	1 y 2	USO ADECUADO DE TIEMPO LIBRE. EXPLORACIÓN Y CONCIENCIA DE LA NATURALEZA. LA OBSERVACIÓN COMO VEHÍCULO DE ESCRITURA.	UN STAND	FAZUHUERTA - VIVERO
O. SEBASTIÁN MORENO	1 y 2	ENTREVISTA A PROFUNDIDAD GRUPOS FOCALES	ENCUENTRO CON LAS FAMILIAS	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS
Coordinación HENRY HERNÁNDEZ	1 y 2	APOYO Y GESTIÓN DEL PROYECTO	ENCUENTRO CON DOCENTES	USME CONSTRUCTOR DE HISTORIAS

Nota: Datos tomados del Proyecto de ruralidad (2018)

Como se puede observar en la tabla el tema del proyecto de aula que se desarrolla dentro del curso genera una transversalidad con los contenidos de la malla curricular permitiendo que los temas se amplíen y sean más vivenciales. El tema del proyecto se define de acuerdo al curso que se esté orientando y también a unas variables como las necesidades, el contexto y planes de estudio del grado. Además, los docentes se dan a la tarea de buscar en otras fuentes de información que temática puede desarrollar de acuerdo a las variables mencionadas anteriormente. A este respecto uno de los docentes aclara:

“Es un proyecto muy interesante porque uno empieza con una temática y van saliendo varios subtemas a la medida que se va desarrollando, el año pasado empecé con un sembrado de lechuga cressa y se sembró los niños vieron todo el proceso se hizo la cosecha, se hicieron productos con esa cosecha y se expusieron en público en nuestro

trueque pero mira que este año hay una cosa interesante nosotros empezamos a sembrar cebolla pero se vio la necesidad de comunicar a otras personas de nuestro proyecto esto nos motivó nos alegró la clase de español porque ahí nosotros empezamos a hacer cartas para informar sobre nuestro proyecto. Inicialmente las cartas eran dirigidas a los amigos a los familiares y la última actividad que se hizo fue escribir las cartas a otros colegios, las cartas se enviaron pero desafortunadamente no recibimos respuesta pero los niños se potenciaron mucho en este proyecto con esa habilidad comunicativa y como le decía antes a mí me pareció algo interesante que inicialmente no lo tenía planeado pero el proyecto nos va mostrando caminos a medida que se va realizando para encontrar nuevas estrategias de formación” (EiDPI).

En este relato se advierte que el proyecto de ruralidad cambia el estilo de vida de muchas familias porque al empezar a hacer parte de las actividades que se plantean en él, como la siembra y cosecha de productos se dan cuenta que más adelante les puede servir para su propio sustento. De igual forma, las estrategias usadas por los docentes llevan un hilo conductor que va desde lo más simple hasta lo más complejo para atraer la atención del estudiante y su familia a través de las experiencias y productos realizados demostrándoles que es un proyecto en el que merecen y deben participar.

El trabajo académico que se desarrolla en las dos líneas se ha visto beneficiado con el complemento de programas y actividades que son liderados por diferentes estamentos del distrito como salud al colegio, los practicantes de la universidad distrital y otros proyectos que se realizan dentro de la institución. Asimismo, se ha encontrado un sentido significativo para los saberes establecidos en los planes de estudio y a su vez afianzar el enfoque pedagógico de Aprendizaje significativo debido a la producción académica y trabajos elaborados por los estudiantes que han cobrado mayor calidad para vivenciar una cultura de excelencia en línea con el proyecto de

ruralidad.

4.2 Diálogo de saberes que transforman realidades en el proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*

Uno de los objetivos de esta investigación es describir los saberes y transformaciones de orden pedagógico y territorial que el proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* ha provocado en los actores educativos y el entorno. Por lo tanto, el presente acápite aborda las reflexiones sobre esta experiencia. El análisis de la información se toma de las respuestas de los participantes incluidos en esta investigación a través de técnicas e instrumentos como la entrevista individual semiestructurada.

Tras la reconstrucción histórica desarrollada en el acápite anterior, el presente se ocupará de hacer un análisis de los diálogos de saberes que han transformado realidades en el proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020*. En este orden de ideas, a partir de un proceso de codificación y categorización de la información obtenida a través de tres entrevistas individuales semiestructuradas se identificaron unas categorías centrales de orden pedagógico como los Saberes y transformaciones en este campo y de orden territorial como los Saberes y Transformaciones del territorio.

Dentro de estas categorías centrales, se realizó una codificación que permitió dar una estructura a la información para facilitar su comprensión identificando a la vez tres subcategorías dentro de cada una de ellas que dan cuenta de los saberes y transformaciones que ha generado esta experiencia. En la primera categoría saberes de orden pedagógico emergen las subcategorías de: Encuentro de saberes, Didácticas metodológicas y Experiencia vivencial.

En la segunda Categoría, Transformaciones de orden pedagógico surgen las subcategorías de Aprendizaje significativo, Practica pedagógicas-formación docente, y Aprendizaje

significativo. En cuanto a las categorías de saberes de orden territorial se tienen las categorías de relación escuela-territorio, relación escuela-comunidad y patrimonio cultural-tradiciones. En la categoría de transformaciones de orden territorial emergen las subcategorías de territorio, invasión-apropiación y agricultura semiurbana.

4.2.1. Saberes de orden Pedagógico

Este apartado expone las subcategorías que se identificaron en el análisis de información durante el proceso de la sistematización en cuanto a los saberes de orden pedagógico que se han llevado a cabo durante el desarrollo del proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* en la institución y con la comunidad en los diversos momentos que incluye el proyecto. A este respecto un docente subraya: “*el proyecto de ruralidad es un factor interesante de encuentro, diálogo y creatividad de saberes, de y para, Usme centro*” (EiDP4).

En el anterior testimonio se observa que el proyecto de ruralidad genera en la comunidad educativa como en los habitantes del territorio, interés por conocer y dar a conocer su historia, cultura, saberes y prácticas que se realizan en el lugar donde se encuentra ubicada la institución. Como el reconocimiento del territorio es uno de los objetivos del proyecto de ruralidad se ajusta a lo que Boix (2019) plantea sobre esta concepción ya que sostiene que el territorio rural siempre está presente en la escuela a través de sus características propias y las diversas actividades económicas, de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico que allí se desarrollan. Así, como los estilos de vida y saberes locales de los actores que hacen parte de este espacio. A este respecto el docente explica:

“... en el caso de los pequeño era una comunidad de saber, diálogos de saber bastante interesantes y que era muy vivencial eso es lo que yo más destaco y lo que a mi es más me

llamo la atención en términos de la experiencia de ruralidad del Fazu” (EiDP4).

En este mismo sentido, el reconocimiento del espacio donde se habita a partir de esos diálogos con otras personas o instancias ayuda a que los docentes, estudiantes y sus familias se apropien y tomen conciencia del lugar en el que habitan y trabajan, tal como lo expresa el docente:

“... entrar en diálogos con personas que ya fueran o historiadores o habitantes del sector o investigadores de otras temáticas permitían también que cada quien se fuera adaptando o mejor desarrollando de diferentes maneras en mi caso reitero esas diferentes vías que fui tomando también se iban ajustando como a las necesidades de cada momento” (EiDP4)

La forma como el docente se refiere a este respecto deja entrever que la experiencia permite que los docentes y estudiantes a partir de diferentes estrategias e instrumentos logren conocer y aprender sobre el entorno que los rodea y las experiencias de otros actores que hacen parte del territorio. En este sentido, Manen (2003) explica que al reunir las experiencias de otras personas éstas nos permiten estar más informados, moldeados, enriquecidos y experimentados para extraer toda la importancia de su significado. De la misma forma destaca que para conocer y recoger relatos de experiencias personales se recurre a estrategias como la entrevista que es una herramienta fundamental para el conocimiento de experiencias. Así la escuela se convierte en un lugar de encuentro y de vida de una comunidad donde se fortalecen estos vínculos con el territorio. Como lo aclara el docente: *“...la estrategia efectivamente si se nutre de todos esos componentes que se encuentran a su alrededor” (EiDP4).*

En este relato, se infiere que el territorio se constituye en una fuente de recursos para la institución y la comunidad en especial el paisaje “porque incluye el territorio en su dimensión de espacio y apropiación, sumándole la noción de percepción de los elementos de esta apropiación” (Mazurek, 2009. P.54). Por su parte Boix (2014) sostiene que la escuela se convierte en un

elemento configurador de la construcción social rural, porque proyecta la realidad de vida de la comunidad que conforma el territorio, como la entiende la escuela y a su vez como comparte el proceso de crecimiento natural. En este orden de ideas un docente y un estudiante lo confirman al relatar que: *“la mayor esencia que deja en los estudiantes el proyecto es la posibilidad de vivir, habitar y desarrollar su Usme pueblo”* (EiDP4). *“ese proyecto nos hace como ver que a través de la ruralidad los campesinos son muy importantes en la vida”* (EiEST1).

Como hemos visto el encuentro de saberes con los diferentes actores que habitan el territorio ayudan a que el proyecto se fortalezca y genere nuevas ideas para desarrollar diversas didácticas metodológicas de enseñanza aprendizaje sobre el entorno, como lo expresa el docente:

“... con prácticas muy muy tácitas eran en términos de la huerta escolar yo tuve la grandiosa oportunidad de hacer lombricultivo ¿cierto? tuve también la grandiosa oportunidad de sembrar zanahorias y de tener semillitas de cilantro esto obviamente lo narro así muy sencillo no obstante eso que casi tiene un proceso de todo un año escolar y en cada una era fenomenal lo vivencial” (EiDP4)

El anterior testimonio evidencia las diferentes prácticas que los docentes implementan dentro del proyecto y sus clases para cumplir con los objetivos del mismo aun a pesar del poco impacto visible que puedan tener en el territorio (Mazurek,2009, p.58). Sin embargo, Boix (2011), plantea que ese potencial pedagógico que ofrece el territorio rural es necesario que el maestro lo conozca y comprenda porque solo así, podrá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan integrar a los currículos. En este sentido el docente expresa:

“... tuve la oportunidad de contar con salones donde nada más la ventana ya era una metodología misma para la propuesta dado que daba a las fincas aledañas y el hecho de ver parir la cría de una vaca o ver un día como efectivamente cortaron una vaquita porque quedo lesionada...” (EiDP4).

El énfasis del discurso está puesto en las estrategias que el docente desarrolla haciendo uso de lo que el territorio y su entorno le ofrecen confirmando lo que Mazurek expresa: “el paisaje, es donde se reflejan las acciones que el hombre realiza sobre el territorio, y se acumulan las prácticas territoriales vinculadas a la historia, la cultura, el nivel tecnológico, tenencia de la tierra, sistema de producción, rastros arqueológicos, entre otros” (Mazurek, 2009. p.39). Lo anterior sustenta que las estrategias que los docentes están desarrollando van en armonía con las necesidades del entorno y las temáticas del currículo escolar. En palabras de uno de los participantes, al referirse al respecto:

“... diferentes maestros que estábamos dentro del proyecto pues hacíamos invitaciones a los otros, es decir, el que trabajaba lo de productividad pues compartía y nos hacía también ver esa parte y con nuestros estudiantes ¿cierto? quien trabajaba la parte de los rastros o mejor la historia muisca también nos compartía y de esa manera también se generaba un poco de comunidad científica” (EiDP4).

De esta manera, en el testimonio anterior se advierte como los docentes en la implementación de sus diversas didácticas metodológicas tienen en cuenta a los diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa. De acuerdo con Mazurek (2009), se resalta su acción en el territorio, es decir, su papel en la producción del territorio, en su manejo y en su dinámica. Por otra parte, Juárez (2012), afirma que el currículo escolar se debe contextualizar, adaptarse a los escenarios de cada lugar y permitir que los objetivos se puedan reformular, reordenar los procesos de enseñanza, modificar los tiempos de duración de las actividades docentes y las formas de evaluación entre otros aspectos. Como lo confirma un padre de familia y un estudiante en su testimonio: *“Las propuestas por lo menos son hacer maquetas, hacer estudios hacer investigaciones” (EiPF1).* *“Nos hablaban mucho sobre la historia y también teníamos una huerta y nos hablaban mucho sobre las características de cada planta haciendo talleres y videos nos dieron cartillas”*

(EiEST1).

Los anteriores testimonios muestran que las estrategias didácticas que los docentes desarrollan van más allá de alcanzar un logro propuesto en la malla curricular ya que apuntan más que al saber y saber hacer. Con estas estrategias se busca que la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes) aprendan a saber ser y saber estar debido a que la escuela rural como una institución abierta a la comunidad y su entorno, enseña al estudiante a reconocer y valorar el contexto donde vive y convive, desarrollando temas y saberes locales de interés para él y su familia (Boix, 2011, p.15).

Sin embargo, el desarrollo de estas didácticas no ha hecho posible que el proyecto trascienda más allá de la escuela como lo expresa el docente: “*el proyecto aún no ha podido en cierta medida pues llevar a cabo esas implementaciones y evaluaciones de acciones sostenibles para el territorio rural, en qué medida...en que se ha quedado más en el término escolar*” (EiDP4). El anterior discurso demuestra que las políticas públicas en cuanto a la educación no están acordes a las necesidades y/o características de cada institución. Conforme a lo que plantea Juárez (2012) que para que la educación rural satisfaga las necesidades educativas de sus estudiantes debe primero, contar con todo el apoyo estatal siempre y cuando este tenga en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersas estas escuelas y permita que cada una de ellas realice los programas de estudio de acuerdo a su contexto, organice y capacite a sus docentes y planee y distribuya los recursos económicos y pedagógicos que necesitan para ofrecer una educación de calidad.

Con lo anterior, se demuestra que para que el proyecto logre trascender fuera del ámbito escolar no es suficiente con la implicación y participación activa de los estudiantes, docentes y familias, sino que es de gran importancia que las entidades locales, distritales y nacionales conozcan y hagan parte de estas experiencias que surgen de los contextos académicos de las instituciones. En este orden de ideas un padre de familia comenta:

“... como tal ha servido mucho los conocimientos lo que uno va investiga lo que los niños van a conocer es muy emotivo para todo tanto para los niños para el colegio para nosotros que tengamos un apoyo de otras entidades de colegios de los profesores y los niños para cuidar todo lo que los antiguos han como creado” (EiPF1).

El anterior comentario nos ubica en la tercera y última subcategoría identificada en la categoría de saberes de orden pedagógico. Esta corresponde a todo lo concerniente a las vivencias dentro del entorno escolar: experiencia vivencial. Donde autores como Dubet (1998) explican que la concepción de experiencia escolar es primordial en la comprensión de los procesos que ocurren en la escuela, porque desde allí se da respuesta al interrogante ¿qué fabrica la escuela hoy? Respuesta que emerge de la experiencia de los individuos en la escuela, comprendiendo cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. En este sentido un docente problematiza:

“... efectivamente no es algo que se queda en el libro en la guía sino que es algo que el estudiante puede tanto sentir, ver, oler ósea llegar a un salón y que te huelan los fumigantes del día anterior o en la mañana o al insecticida que le echaron a la papa eso también hace parte de la experiencia o de una u otra manera las heces del ganado que bajaban en la mañana a comer pasto eso también nutre un poco” (EiDP4).

La forma como el docente explica esta experiencia se relaciona con lo expuesto por Manen (2003) quien explica que el sujeto cuando relata una experiencia se centra en un ejemplo o suceso particular de la misma, describiendo hechos específicos, reacciones de su cuerpo, en como huelen u olían determinadas cosas, en como suenan, etc. A su vez el el autor problematiza que el lenguaje hace parte esencial en el proceso de recordar y reflexionar sobre la experiencia vivida porque a partir del lenguaje podemos hablar de toda esta experiencia y cantidad de experiencias humanas posibles ya que son tan variadas e infinitas como la vida misma, porque “la

experiencia y la (in)conciencia están estructuradas como un lenguaje en un tipo de texto”.

(Mannen,2003. p.59). A este respecto un docente subraya “...grado segundo son cosas vivenciales que he podido narrar o documentar dentro de las metodologías utilizadas a este proyecto.” (EiDP4).

4.2.2. Transformaciones de Orden pedagógico

En este acápite se analizan las subcategorías en lo que respecta a las transformaciones que se han presentado en el ámbito pedagógico de la institución a partir del desarrollo del proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2010-2020*. La primera subcategoría que emerge es el aprendizaje significativo por su mayor incidencia dentro del proyecto. A este respecto uno de los docentes subraya: “es una propuesta innovadora, en la medida que ha buscado nuevas formas de intervenir el hecho educativo en la escuela a fin de desarrollar experiencias significativas en los estudiantes y la comunidad “(EiDP4).

En el anterior testimonio se observa que a partir de las actividades que los docentes implementan son pertinentes y corresponden con la temática y el propósito tanto del currículo como del proyecto porque desarrollan competencias y habilidades para la vida, como lo expresa uno de los docentes: “la experiencia no sería lo que hoy en día es, lo que se ha podido consolidarse en todos estos años y en lo cual algunos hemos podido hacer escuela y hemos podido aprender un montón de cosas”. (EiDP4).

En este relato se advierte que la experiencia ha generado transformaciones no solo en los aprendizajes de los estudiantes sino también en los docentes en cuanto a sus prácticas pedagógicas, su vida profesional y personal. En este sentido, Juárez (2012), argumenta que se deben desarrollar modelos pedagógicos donde el docente articule el entorno sociocultural del estudiante y el lugar donde está enclavada la escuela con los contenidos y metodología que se van a desarrollar. En este orden de ideas uno de los docentes explica:

“... uno de los mayores impactos que pude ver en los cinco años y que es algo muy bonito en realidad ver como ellos comienzan a identificar tanto aquellos que no son de la zona o aquellos que han vivido en la zona más urbana a ver las bondades que les ofrece ese Usme más alto. Ese Usme un poco rural que un poco antes de pronto desconocían, no lo veían de la misma manera.” (EiDP4).

La forma como el docente se refiere a los impactos que el proyecto ha generado en la institución, se puede deducir que parten de las actividades que se realizan desde el territorio rural, su contexto, y los recursos que éste les ofrece. De esta manera lo expresa uno de los docentes:

“En principio el desarrollo del proyecto de ruralidad Fazu sede B genera cierto ambiente de conciencia en termino de territorio” (EiDP4). Este relato confirma como los cambios en la concepción sobre la enseñanza aprendizaje en cuanto a las metodologías que se utilizaban antes y las que se usan en la actualidad han dejado huella en los estudiantes. Como lo revela uno de los docentes: *“ellos de una u otra manera cuando pasan a la A quedan aún con esa sensación con esa intriga con esa emoción de sus enseñanzas o mejor de sus experiencias en torno a la ruralidad ...” (EiDP4).*

El anterior relato evidencia como la propuesta de investigación que se desarrolla dentro del proyecto de ruralidad relaciona el territorio y su entorno estableciendo enlaces entre los saberes y experiencias previas del estudiante que se articulan a su territorio y los nuevos aprendizajes. Es por esto que Boix (2014), expone que la escuela entra a reflexionar sobre su papel como elemento de caracterización en la construcción social de lo rural y a actuar de forma relacionada con los procesos de cambio. A este respecto un docente comenta:

“... recientemente en la sede A montaron también los proyectos de lombricultivo o el proyecto de una mini huerta esto si bien es un proyecto totalmente independiente es producto por parte del llamado que hace el mismo territorio a la escuela y en este caso al FAZU y en el caso particular es el legado de todos estos estudiantes que pues la mayoría empiezan en primero y se van en 11” (EiDP4).

El anterior relato expone como los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante su proceso de educación primaria en la sede B han sido significativos porque los ha sensibilizado sobre las necesidades con el desarrollo sostenible de su territorio, para así poner en práctica estos aprendizajes en otro contexto buscando generar conciencia a otros actores de la comunidad educativa en cuanto al territorio que habitan y el entorno que los rodea. En este orden de ideas un estudiante aclara:

“Eh la verdad si digamos muchos niños llevaron ese conocimiento a sus padres ya que y ahí muchos padres porque mucha gente no es de aquí de Usme más que todo del centro de Bogotá o de otros lados. Entonces ellos aprendieron mucho sobre el campo” (EiEST1).

El énfasis discursivo de este relato está puesto en los cambios que genera el proyecto de ruralidad en la comunidad educativa, especialmente en las familias porque según Boix (2014) cuando se habla de escuela rural no se habla de “esa escuela rural” sino de una institución familiar donde todos se conocen. Debido a que en ella se llevan a cabo muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria con los padres, las familias y la comunidad del pueblo en general. (Boix,2014, p.5). A este respecto comenta una estudiante: *“Los cambios que se han presentado en la institución como familia nos motiva a querer saber más sobre la ruralidad.” (EiEST1).*

En definitiva, la escuela tiene mucha injerencia no solo en el ámbito familiar de una comunidad sino en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de un país. Por lo tanto, Juárez (2013) plantea que se deben implementar políticas económicas y sociales que favorezcan una educación rural de calidad para así de esta manera ser parte de la solución y alcanzar una equidad educativa y social.

Una segunda subcategoría a destacar, son las transformaciones en las practicas docentes a partir de la implementación y desarrollo del proyecto de ruralidad. Primero porque los docentes

han considerado las necesidades y características físicas y culturales del territorio en sus mallas curriculares. A este respecto un docente expone: *“donde se implementa el proyecto, la sede B (primaria); hay gran flexibilidad para poder implementar, modificar, ajustar el proyecto desde los docentes y la comunidad”*. (EiDP4)

Segundo, porque ha sido la excusa para que los docentes a partir de la identificación de las necesidades y características del territorio diseñen proyectos de innovación, se comprometan de alguna forma con las iniciativas socioculturales de la comunidad y establezcan procesos de participación dentro de la escuela para las familias y la comunidad en general. En este sentido uno de los miembros de la comunidad problematiza:

“... como segunda línea del proyecto de ruralidad del colegio francisco Antonio Zea de Usme sede B ... permite que quien esté interesado en la temática o quien desee hacer esa labor de docente y a su vez de investigador le permite jugar de diferentes maneras y cambiar la perspectiva”. (EiDP4).

El testimonio anterior enfatiza en el interés de los docentes en cambiar sus prácticas mejorando a través de la implementación de diversas estrategias la metodología de enseñanza aprendizaje y a su vez el currículo a desarrollar. En este sentido Juárez (2013) señala que si la gestión escolar es descentralizada los docentes pueden contar con una serie de materiales especializados y contextualizados a su entorno para el desarrollo de sus clases y actividades. Sin embargo, a pesar de no contar con estas ayudas los docentes han demostrado su capacidad creativa y de liderazgo para desarrollar el proyecto de una manera excelente. En este orden de ideas uno de los docentes comenta:

“... he visto unos cambios bastante relevantes pues he tenido la oportunidad de jugar como líder en algunos momentos también como acompañante, como facilitador como gestor en algunos momentos y también como aprendiz” (EiDP4).

En este relato se evidencia como desde el proyecto los docentes pueden generar diversas metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje sobre el territorio y su relación con los contenidos curriculares desarrollando en los estudiantes habilidades comunicativas tanto a nivel oral como escrito. Lo anterior tiene relación con lo que plantea Manen (2003) al sostener que los docentes han descubierto que, a partir de la escritura de diarios, llevar una agenda o cuaderno de notas con los estudiantes contribuye al proceso de aprendizaje y el descubrimiento de relaciones que de otra manera no se podría evidenciar. Porque el uso de los diarios o cuadernos de notas son “fuente de experiencias vividas con un valor educativo, investigativo, de crecimiento personal, religioso o terapéutico que ayudan a las personas a reflexionar sobre aspectos significativos de su vida pasada y presente” (Manen,2003, p.90).

Todas estas características guardan estrecha relación con las competencias, conocimientos pedagógicos y saberes relacionados con el territorio que tiene los docentes o han adquirido durante la implementación y aplicación de la experiencia. Estas competencias ayudan al mejor desarrollo de las actividades de aprendizaje en sus estudiantes. A este respecto una estudiante comenta:

“... había demasiada diferencia porque los profesores que no estaban centralizados en la ruralidad no nos hablaban mucho sobre ese tema en cambio los otros profesores si y nos explicaban cosas que la verdad nosotros no sabíamos” (EiEST1)

El anterior testimonio resalta la importancia de la formación permanente de los docentes como una prioridad tanto a nivel personal como por parte de las entidades gubernamentales para mejorar la calidad educativa del país. Según Boix (2011) el maestro necesita unas competencias específicas de formación permanente y disponer de herramientas que le permitan adaptarse a la realidad para generar escenarios de aprendizaje donde aproveche todo lo que el entorno natural y social le ofrece para desarrollar su labor y cumplir con la misión de dinamizador social.

Sin embargo, en instituciones ubicadas en territorios rurales o periurbanos se presenta la constante rotación de docentes por diferentes razones dificultando como lo subraya Juárez (2013) la permanencia de docentes preparados para enseñar. En este sentido uno de los miembros de la comunidad problematiza:

“Reconociendo y compartiendo las riquezas de Usme Centro” es producto del ejercicio investigativo y práctico desde las aulas y desarrollo curricular (...) el rol maestro allí juega un papel fundamental y creo que esa praxis de la que nos hablaba Paulo Freire en proyectos como este es que se pueden vivir o mejor se pueden materializar y llevar de una manera tangible en términos de reflexión y de acción diaria en las escuelas” (EiDP4).

La forma como el docente se refiere al papel del maestro entra en sintonía con lo que señala Manen (2003) al expresar que el maestro es un investigador y a la vez un recopilador de anécdotas para elaborar la narración de sus experiencias a partir de esas frases vivas que dan fuerza y poder al texto. Porque se necesitan maestros que gestionen el proyecto, lo evalúen, generen materiales y hagan las propuestas de mejora a la institución para ser debatidas y puestas en acción. En este orden de ideas un docente expresa:

“... es necesario mirar cuales son las instancias en donde se ha podido lograr como tener cierta incidencia en ese sentido el consejo académico y los consejos directivos de una u otra manera han escuchado a las voces mejor a las iniciativas que se han llevado a cabo desde la línea o mejor desde el proyecto de ruralidad y esto también es positivo” (EiDP4).

Como lo afirma el docente en el relato anterior, se deben generar espacios de participación a través de acciones como la de establecer contactos con las entidades y administraciones locales ya que la escuela crea esas sinergias particulares que se combinan y consolidan “en formas de cooperación (agrupamientos de escuelas, densificación de vínculos significativos entre poblaciones, familias y asociaciones, éstas como promotoras de iniciativas

innovadoras y efectivas para el contexto)” (Boix,2014, p. 8). Con relación a lo anterior un docente comenta:

“... yo si destaco la disposición de estas entidades y como siempre la apertura a estar en la escuela a acompañar los procesos que se dan desde allí obviamente con sus matices y que cada gestión que se lleve a cabo pues se tenga que cumplir con los protocolos no obstante eso si tranco los procesos en un momento dado” (EiDP4)

El énfasis discursivo de este testimonio resalta la importancia del acompañamiento de entidades y administraciones públicas en el desarrollo de los proyectos que se generan desde las escuelas porque según Boix (2014), la generación de externalidades positivas con otros actores ajenos al propio territorio aporta nuevas perspectivas y afianzan el papel dimensional de la escuela.

4.2.3. Saberes de Orden territorial

En este apartado se presenta el análisis sobre los saberes de orden territorial que forman parte del entorno rural, cultural y natural al cual pertenece la escuela donde sus tradiciones como su patrimonio social y cultural brindan un contexto aplicado y significativo de aprendizaje que es utilizado por los docentes para que los estudiantes reconozcan el territorio. En este sentido un padre de familia comenta: *donde ellos puedan aprender a cultivar a sembrar a cultivar y a tener el espacio como tal de campo y no dejar que esto se acabe (EiPF1)*

En el anterior testimonio se observa como los padres de familia sienten la necesidad de que sus hijos aprendan una de las practicas que se pueden desarrollar en el territorio. La explotación que para Mazurek (2009) es una de las funciones del territorio que se puede realizar de múltiples maneras dependiendo del objetivo social de la apropiación territorial como lo es el modo de producción, además de las capacidades de ese territorio. A este respecto un docente

subraya:

“... ver como recogían la papa saber ellos mismos o yo porque también yo tuve la bondad de que estudiantes que sus papás se dedicaban a esto entonces esa parte vivencial es lo que creo que en términos metodológicos nutre mucho la experiencia y la hace totalmente diferente al resto donde efectivamente si no fuera por esa parte vivencial por esa parte significativa que trasciende la vida de todos los estudiantes y de sus familias” (EiDP4)

La primera parte de este relato evidencia las prácticas agrícolas que los habitantes de Usme realizan en el territorio empleando la función de explotación del territorio. Pero también refleja la pertenencia, rol e identidad cultural del actor social que hace parte de este entorno y comunidad escolar como lo exponen Dubet y Martucelli (1998), heredada desde su nacimiento y que se desarrolla en el transcurso de las diversas etapas de su vida. A su vez esta experiencia vivencial entra en armonía con Manen (2003) cuando expresa que los recuerdos y las reflexiones de esa experiencia vivida aportan en la comprensión de los significados de la experiencia humana.

Por otra parte, en las actividades y prácticas que se realizan el territorio impregnan el proyecto de ruralidad a la vez que los aprendizajes y las acciones que se derivan de él incidiendo en la vida de la escuela y la de Usme pueblo. En este orden de ideas un docente aclara:

“se puede identificar y reconocer que hay un reconocimiento y una aproximación a la realidad que nos presta Usme pueblo en ese sentido creo que dan los insumos básicos para crear una apropiación del territorio” (EiDP4).

En este relato se advierte que gracias a las actividades que se adelantan dentro del proyecto de ruralidad se adquiere un sentido de pertenencia y apropiación del territorio por parte de los actores de la comunidad educativa como lo expresa Mazurek (2009), al referirse a la apropiación como la *dominación de un espacio específico, donde el resultado de su estudio es la*

delimitación del territorio, en forma de fronteras o de percepción mental de las formas de apropiación (afectación de recursos o infraestructuras, tenencia de la tierra, instrumentos de control, etc.) y de sus formas de organización (individual, colectiva, jerarquía, relación de poder, etc.). Así lo advierte un docente: *“todos los estudiantes y el equipo de docentes están como en su misma tónica es decir hablar del territorio reconocer las riquezas que tiene Usme Centro y los beneficios y las potencialidades que este trae” (EiDP4).*

La escuela en territorios rurales o periurbanos es una pieza clave acorde con Boix (2011) que garantiza en primer lugar la población en el territorio y en segundo lugar los servicios básicos de educación, cultura y espacios multiusos de utilidad pública. A este respecto un padre de familia subraya: *“como papas sino ha servido como para valorar lo que tenemos lo poquito que ha quedado en el entorno en Usme pueblo” (EiPF1).* De este relato se infiere que el proyecto de ruralidad a través de sus acciones didácticas contribuye a la adquisición de competencias y aprendizajes basados en el patrimonio cultural y natural del territorio. En este orden de ideas un docente aclara:

“... la consolidación de una línea de acción del proyecto que se llaman Usme constructor de historias se empezó a contemplar otros otros escenarios otros frentes el natural casi que es implícito es obligatorio cierto el social también por la tradición campesina y la influencia de las fincas aledañas no obstante lo que era cultural y material simbólico y otros naturales que son un poco más abstractos como la cuenca del río” (EiDP4).

En el anterior testimonio se observa que los territorios son definidos por las funciones socioeconómicas o culturales como lo subraya Mazurek (2009), que “permiten a la población mantener su estructura y desarrollo basándose en su característica principal *“la apropiación territorial”* que puede ser completamente abstracta o idealizada, sobre redes de contacto, solidaridad y familia que pueden existir en el mundo”. Así lo expresa una estudiante:

“Si porque yo no era de acá yo era más que todo del centro de Bogotá y yo no conocía mucho acá el pueblo de Usme acá me he dado cuenta que he visto campesinos que como hacen para poder sacar leche es muy lindo ver que la gente y los campesinos son muy lindos ya que ellos nos aportan porque sin los campesinos no seríamos nada” (EiEST1).

Este relato está acorde con lo que subraya Raffestin (2011) cuando argumenta que es un sistema sémico que este marcado por modos de producción que se componen de una infraestructura, fuerzas de trabajo y relaciones de producción que pueden corresponder a las utilidades sociales. Además, el espacio se convierte en territorio en función de los objetivos intencionales del actor cuando éste se inserta en una relación social de comunicación que pretende visibilizar el papel de la escuela como agente clave de Usme Pueblo, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas en los estudiantes y sus familias. A este respecto un padre de familia comenta:

“... importante porque nosotros como papas la familia el hogar todos nos reunimos ha digamos como a revivir esas creencias como a tener latentes para que no se acaben (...) nos reunimos como familia investigamos y creemos que como familia como comunidad podemos salir adelante con todo lo que tenemos con todo lo que se ha creado” (EiPF1)

En este relato se advierte que la escuela rural es una institución abierta a la comunidad y su entorno, que enseña al estudiante a reconocer y valorar el contexto donde vive y convive, haciéndolo sentir que es parte importante de la sociedad y no un ciudadano de segunda categoría, que en consecuencia lo incitara a rechazar su entorno, costumbres y saberes, debido a que muchos libros de texto solo miran hacia la ciudad como el único lugar rico en oportunidades de aprendizaje. (Boix,2011, p.22). Asimismo, Raffestin (2011) sostiene que los actores actúan, aunque no estén cara a cara, pero tratan de mantener relaciones creando redes entre ellos que les permitan asegurar sus funciones, como la de influenciar, controlar, impedir y permitir, alejarse o

separarse dentro del territorio que habitan.

Por otro lado, el proyecto de ruralidad más que centrarse en el conocimiento del territorio pretende el conocimiento, promoción y preservación de las tradiciones y patrimonio cultural, gastronómico y artístico de Usme pueblo como lo afirman dos actores de la comunidad escolar:

“...esto efectivamente reúne, recoge, relata toda la tradición oral de los estudiantes se nutre también de lo dialógico que tiene el contexto (...) hay cosas tan interesantes como el estudio de la chicha, el estudio de la cocina y las aromáticas ¿cierto? también de la necrópolis muisca” (EiDP4).

“...nos hablaban mucho del entorno rural y urbano que eran cosas que no conocíamos porque trabajamos nos enseñan a cuidar y a mantener vivas las tradiciones de nuestros abuelos (...) porque con los conocimientos el proyecto nos ayuda a mantener vivas las raíces de Usme” (EiEST1)

En este relato se evidencia como la institución desarrolla temas y saberes locales de interés tanto para el estudiante como para su familia porque según Boix (2011) el territorio, entorno, espacio, estilos de vida y saberes locales son una fuente inagotable de conocimiento.

4.2.4. Transformaciones de orden territorial

En lo que respecta a las transformaciones de orden territorial a primera vista se observa que el territorio deja de ser totalmente rural para ser un territorio rural urbano como lo expresa un padre de familia:

“En parte es rural y en parte urbano. Rural porque han llegado gentes de otros sitios ya Usme lo consideran como un pueblo no un pueblo sino una ciudad parte de la ciudad y rural porque todavía hay gente campesina gente ancestral creencias” (EiPF1).

Como se observa en el testimonio anterior, los habitantes de Usme pueblo reconocen que

el territorio no es totalmente rural, sino que posee tintes urbanos que la asemejan a una ciudad. Acorde con Raffestein (2011), el territorio, no es más que un producto de los actores, porque éstos generan el territorio partiendo de una realidad dada, que es el espacio. En esta misma línea, Mazurek (2009) explica que es un producto de la actividad humana debido a los procesos de manejo y de transformación que el hombre realiza en el espacio apropiado por parte de él. Por ejemplo, el paisaje, que es donde se reflejan las acciones que el hombre realiza sobre el territorio, y se acumulan las prácticas territoriales vinculadas a la historia, la cultura, el nivel tecnológico, tenencia de la tierra, sistema de producción, rastros arqueológicos, entre otros. (Mazurek, 2009, p.45). Al respecto un padre de familia comenta: “... *se ha visto los cambios se ha visto las transformaciones y esto sirve para la generación los niños de ahorita cuiden lo que nosotros hemos como tal sembrado*” (EiPF1).

En contraste con el relato anterior, “se percibe un territorio dinámico porque cada territorio tiene una historia”. (Mazurek, 2009, p.46). Además, en concordancia con Raffestein (2011), el territorio es un producto consumido y vivido por aquellos que, sin haber participado en su elaboración, lo utilizan como un medio, como lo afirma un padre de familia: “*ya la gente que viene de otro lado viene como a cambiar a transformar, pero si hay ruralidad*” (EiPF1). Así pues, lo más relevante de este testimonio es la interacción entre los actores de la comunidad, considerando a los actores como “un sistema que permite tener una visión dinámica de los cambios de naturaleza o de interacción”. (Mazurek, 2009, p.49).

Como es evidente Usme pueblo no ha sido la excepción en cuanto al arribo de población desplazada que viene a apropiarse o invadir el territorio en busca de un lugar para vivir o el desarrollo de proyectos urbanísticos para lograr cumplir con la demanda de vivienda que existe en la ciudad. Al respecto un padre de familia subraya: “*otras personas que llegan a invadir para hacer apartamento hacer como terminar lo que es en sí terminar la cultura de Usme como tal*” (EiPF1).

El anterior testimonio va en armonía con Mazurek (2009), al referirse que las funciones del territorio aplican a los actores, como: la de situarse en un espacio geográfico (buscar vivienda), situarse en el espacio económico y social (un empleo) y ser identificado e identificarse con el territorio de la sociedad (apropiarse de un territorio en el sentido cultura).

En este sentido, el proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2010-2020*, ha permitido que los actores de la comunidad educativa reconozcan todo ese saber ancestral que el territorio les ofrece. A este respecto un padre de familia expresa: “*El impacto ha sido por lo menos dar a conocer los avances y los cambios por lo menos como era Usme en mucho tiempo*” (EiPFI). El relato anterior evidencia que a pesar de las transformaciones que el territorio ha sufrido en cuanto a su población y aspecto físico el proyecto ha logrado involucrar a las familias y la comunidad en general en las actividades de reconocimiento, apropiación y transformación de su territorio. Así como lo afirma Mazurek (2009) “estos actores tienden a agruparse para generar economía de escala (proximidad de fuentes de energía, de transporte o de materia prima), lo que genera también formas particulares de territorios (parques industriales, zonas francas, distritos industriales, etc.)”. (p.49). A este respecto un padre de familia expresa: “*El impacto ha sido por lo menos dar a conocer los avances y los cambios por lo menos como era Usme en mucho tiempo*” (EiPFI)

El testimonio anterior, concilia con lo que expresa Boix (2014) al referirse que la escuela es miembro activo de un sistema institucional territorial, porque allí se proyectan las practicas colectivas, individuales y familiares que marcan limites simbólicos de representación social y a la vez desarrollan un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo. Es decir, que genera estrategias que sensibilizan y muestran al estudiante y sus familias las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio. En este orden de ideas una estudiante expresa:

“Si que mucha gente decía hay pa que plantar tal cosa ... digamos hay gente que tiene pequeñas huertas en sus apartamentos lo cual es muy necesario ya que en la huerta se puede plantar zanahoria que cuando necesite zanahoria cuando ya la zanahoria crece y todo hay sacar zanahoria y esto es muy ... esto le ayuda mucho al planeta ya que no contamina mucho.” (EiEST1)

Este relato deja entrever que las nuevas dinámicas que se desarrollan en el territorio como consecuencia de las transformaciones que se han presentado en él, la escuela ha sido un promotor en la generación de proyectos que ayudan a la preservación del entorno, prácticas y costumbres de Usme Pueblo con actividades de desarrollo sostenible como la agricultura urbana, que en línea con Mazurek (2009) el actor es quien transforma el paisaje de acuerdo a sus dinámicas convirtiéndolo en un paisaje mercancía o de patrimonio.

En este mismo sentido Boix (2014), aclara que la escuela incita a reflexionar sobre su papel como elemento de caracterización en la construcción social de lo rural y a actuar de forma relacionada con los procesos de cambio. En ella, se llevan a cabo muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria con los padres, las familias y en general con los habitantes de los pueblos.

4.3 Perspectivas de futuro del proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*”.

En este apartado se expone el análisis sobre las relaciones, saberes, construcciones y deconstrucciones que los actores tienen de su realidad a partir de la aplicación de un taller investigativo a cuatro miembros de la comunidad educativa (estudiante, docente, directivo docente y padre de familia). Desde la observación de imágenes fotográficas con preguntas se fomentó la reflexión colectiva suscitando el relato. A lo largo del taller se hizo permanente

referencia a los hallazgos del estudio en las fases 1 y 2 logrando producir discusiones que permitieron profundizar en los temas que se iban planteando obteniendo nuevas formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social de los participantes emergiendo como resultado parámetros para formular orientaciones que potencien y resignifiquen la experiencia en el futuro.

En este orden de ideas los aspectos objeto de potenciación y resignificación que surgen de del análisis realizado en las fases 1 y 2 son: **1) Articulación** de los micro- proyectos a un horizonte y lógica compartida, **2) Consolidación** del proyecto como una experiencia institucional, **3) Arraigo** del conocimiento sobre el patrimonio social y cultural del territorio entre los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa y local; **4) Fortalecimiento** de las necesidades formativas de los docentes en relación con el territorio ya que la escuela y los docentes son agentes dinamizadores sociales y por el último **5) Acrecentar** el uso de las TIC para el conocimiento del territorio rural y elemento de comunicación y promoción con los demás actores de la comunidad.

La experiencia de sistematización permite reconocer como el proyecto de ruralidad hace posible la cohesión y fortalecimiento de una comunidad en torno a una experiencia significativa como ésta y que a la vez puede transformar sus vidas, practicas cotidianas y entorno. Por lo tanto, uno de los objetos de potenciación que emerge es la Articulación *de los micro- proyectos a un horizonte y lógica compartida*. En las fases 1 y 2 se observa que, aunque los docentes desarrollan proyectos de aula muy bien estructurados articulando las experiencias previas vinculadas al territorio y los nuevos aprendizajes con los contenidos de la malla curricular, hay un desconocimiento por parte de los demás miembros de la comunidad educativa en el proceso y avance de estas propuestas desarrolladas por sus compañeros y estudiantes.

De igual forma, no hay una continuidad en la temática escogida dentro del proyecto, es

decir, una profundización de ese eje temático seleccionado, sino que al siguiente año se opta por otro tema perdiendo la oportunidad de indagar y profundizar desde diversas perspectivas que el proyecto pueda ofrecer. En este sentido un docente explica:

“...el trabajo que se hace de Usme constructor de historias bueno el de ruralidad en general es un trabajo muy completo, muy bonito muy enriquecedor, pero en ocasiones se queda solo para el salón. Mi salón trabaja el hallazgo arqueológico entonces nos centramos en eso, trabajamos todo el año en eso y nada más al final realizamos un cierre en el que algunos papas no pueden ir por temas de tiempo no alcanzan a ser partícipes de todas las experiencias entonces que bueno sería que no esperaríamos al cierre de Ruralidad sino que dentro de la escuela realizáramos también una especie de exposiciones digamos pudiera ser por grados entonces primero el grado primero 101, 102, 103 van a compartir su experiencia de ruralidad cuando eso ya haya sucedido después se realice por ciclos y después a nivel de la escuela que toda la escuela tenga conocimiento de los diferentes temas que maneja cada grupo y ahí si llevarlos a la exposición institucional porque siento que ahí hay un salto muy grande entre lo que se trabaja en el salón y lo que se expone ya en el cierre.” (EiDP4).

En la primera parte del relato se advierte que la falta de espacios físicos y tiempo por parte de los docentes debido a todas las responsabilidades que tienen a su cargo no permite momentos de encuentro para la socialización de avances y retroalimentación de los micro proyectos y así lograr una mayor articulación de los mismos con el macro proyecto en cuanto a su secuencia, ampliación y profundización. Además, el espacio y el tiempo son factores de gran relevancia para el logro de los objetivos y resultados propuestos, así como comprender que también se aprende observando y conociendo otras experiencias que después pueden ser extrapoladas a otros cursos o escenarios. En este sentido autores como Boix (2014), plantea que

en la escuela se llevan a cabo muchas experiencias innovadoras y genuinas de trabajo social y construcción comunitaria con los padres, las familias y en general con los habitantes de los pueblos. Como lo expresa el padre de familia: *“En muchas oportunidades los padres de familia que tenemos hijos en diferentes cursos no tenemos oportunidad de conocer más a fondo el proyecto porque todo lo hacen en un solo día, Debería realizarse en varias etapas y tiempos distintos. (EiPF1).”*

En efecto, como se observa tanto en la segunda parte del relato y en el comentario anterior, es necesario articular los micro proyectos para así poder dar soluciones a las realidades del territorio desde un enfoque globalizado e interdisciplinar donde toda la comunidad educativa pueda ser participe del proceso hasta el final conociendo las temáticas que los docentes involucran y relacionan con los contenidos del plan de estudios. Asimismo, generar espacios tanto físicos como temporales para que los docentes y estudiantes se apropien de cada una de las acciones que se realizan para alcanzar el logro propuesto, tales como la planificación y diseño de metodologías y técnicas que permitan dar cuenta de los hallazgos y resultados del proyecto a corto, mediano y largo plazo y así mantener ese entusiasmo y compromiso de los actores en el desarrollo de la experiencia.

Todo lo anterior está acorde con Dubet (1998), al referir que la concepción de experiencia escolar es primordial en la comprensión de los procesos que ocurren en la escuela porque allí se comprende cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales los actores de la comunidad educativa construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos permitiendo captar la naturaleza de la escuela. Así como lo expresa una estudiante: *“A mi si me gustaría conocer todos los proyectos para conocer más de ellos” (EiEST1)*. En este relato se evidencia que los estudiantes son los actores más entusiastas con el proyecto porque ellos participan en la construcción y desarrollo de la parte teórica y práctica de su micro proyecto.

Prosiguiendo con el análisis, en las fases previas de este estudio también se observa que,

aunque el proyecto ha tenido trascendencia en algunos espacios externos a la escuela, se advierte la necesidad de socializar y promocionar de forma más compleja en las sedes que hacen parte de la institución, como también en los diversos eventos educativos que lidera la secretaria de educación a nivel local y distrital para así dar a conocer la experiencia y retroalimentarla desde los aportes de otros actores. Es decir, *Consolidar el proyecto como una experiencia institucional*. En este sentido uno de los miembros de la comunidad problematiza:

“...también en lo de reconocerse más es que desde la parte institucional se abran los espacios. En los consejos académicos se vayan haciendo los informes y los avances y en los consejos directivos lo mismo y tener como encuentros con las otras sedes entonces el día de la integración o bueno hay que inventarse como los mecanismos que permitan pues lo que dice la palabra “integrarse” el intercambio de ideas o que se yo o ese que hacen mucho el encuentro de expertos. Expertos son los niños que vienen a contar sus procesos entonces ir como abriendo espacios para esas actividades de pronto tienen un saldo más pedagógico que estar en la clase. Entonces obtener una semana frente a eso, pero lo más conveniente sería obtener varios en el año para que los otros sepan lo que se está haciendo.” (EiCP2).

En el anterior testimonio se observa cómo se vislumbran nuevas estrategias para generar esos espacios de socialización y promoción que lleven a la potencialización de la consolidación del proyecto como una experiencia institucional debido a que la escuela incita y contribuye en el cambio de estilo de vida de una comunidad desde la gestión comunitaria que realiza la institución hasta la pedagogía y prácticas que se concretan en los planes de estudio como: la didáctica, métodos, estrategias, estándares y desempeño del maestro y el estudiante que se llevan a cabo dentro del aula. De allí el estudiante sale con las herramientas necesarias para construir su desarrollo personal, familiar y comunitario. A este respecto uno de los directivos docentes expresa:

“Pues como estamos en este momento de virtualidades y esas cosas sería como incorporarlas a ese proceso , todas estas herramientas de redes sociales y de dispositivos para reuniones y ese tipo de cosas y entonces hacer una combinación entre lo presencial y lo virtual y generar contenidos para las redes sociales armar un grupo de YouTube, armar un grupo de todas esas otras cosas y tener ahí un generador de contenidos a través de ahí y que ese generador de contenidos esas redes puedan mantener informada a toda la comunidad ese sería como un mecanismo que puede implementarse para mantener cohesionado toda la comunidad en torno al proyecto.” (EiCP2).

En línea con lo anterior se deduce que “La escuela no puede escapar a la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, así como de construir un tipo de actor conforme a las expectativas sociales” (Dubet y Martucelli 1998, p. 62). En este sentido el proyecto de ruralidad también se puede calificar como una herramienta que facilita la interacción de la escuela con la comunidad a través de sus diferentes propuestas porque en cada uno de ellos, se formulan acciones que están estrechamente ligadas al contexto y que involucran la participación de diferentes actores de la comunidad empoderándolos y comprometiéndolos con su apoyo en la construcción y valoración de su territorio. También dentro del proyecto es muy significativo el trabajo que se hace en torno a la identidad institucional y el sentido de pertenencia de la institución buscando incentivar en la comunidad el amor por su institución, valorando las acciones que en ella se generan en pro del progreso y buen desarrollo de la escuela y su comunidad. En sintonía con lo anterior un docente expresa:

“Pues los proyectos no tienen que verse pues tan marcados en que ruralidad es de la sede B y puntualmente entonces cada uno maneja como su línea porque es la imagen institucional del Francisco Antonio Zea el que está representado entonces a pesar de que somos la única sede rural pues los niños que nosotros tenemos son los

niños que más adelante van a estar allá entonces es importante que todos se involucren en el proyecto de ruralidad.” (EiDP4).

Ahora bien, en las fases previas a este estudio se observa que otro objeto de potenciación y resignificación que emerge es el *Arraigo del conocimiento sobre el patrimonio social y cultural del territorio entre los estudiantes y los miembros de la comunidad local y educativa*. Por lo tanto, se requiere afianzar y profundizar en el conocimiento del patrimonio social y cultural de Usme pueblo teniendo en cuenta que tanto la población como el territorio ha cambiado debido a la transformación y transición de un territorio rural hacia un territorio rural-urbano. De igual forma los desplazamientos de población de otros lugares del país o fuera de él, así como el impulso de proyectos urbanísticos en la zona, atrae familias al territorio conllevando a que ese patrimonio social y cultural que los habitantes nativos tratan de conservar se vaya perdiendo. Por esta razón se advierte la necesidad de hacer mayor énfasis en temáticas relacionadas en la dimensión social y cultural del territorio para así profundizar y generar sentido de pertenencia en los actores de la comunidad educativa.

Lo anterior, está acorde con lo que expresan autores como Mazurek (2009), cuando se refiere a que dentro de las funciones del territorio esta la *relativa a un grupo social*, porque en ella existe la incorporación de varios grupos sociales y sus territorios. Por eso, recopilar y profundizar en la historia del territorio, sus saberes y cultura a través de las estrategias de enseñanza aprendizaje que se conciben y ejecutan en el proyecto conducen al estudiante a asumir nuevas formas de ver, pensar y actuar para construir conocimiento desde su entorno social y cultural, además de desarrollar conductas relacionados con el respeto del entorno natural y la preservación del patrimonio histórico y cultural de Usme pueblo. En este orden de ideas un actor de la comunidad comenta:

“Pues ahí en las actividades que se hacen en el colegio son pertinentes y los papas les

gusta cuando van a la actividad pues ellos salen contentos con la actividad. Sacar al colegio y mirar si en esos parques que están allá bien abajo se puede armar unos eventos una cosa así que pueda ilustrar a esas personas de la riqueza que tiene Usme pues así es el nombre del proyecto y de todas las actividades que hacen individualmente como en la estrategia de aula está encaminada a eso. Entonces armarla desde esa perspectiva pues no es descabellado de pronto proponérselo a la rectora como un mecanismo donde tendría un valor importante pues se está interactuando directamente con la comunidad.” (EiCP2).

Este relato deja entrever como a partir del desarrollo de las estrategias y actividades planteadas en cada uno de los micro proyectos se busca rescatar y conservar ese patrimonio histórico y cultural de la región a partir de las formas ancestrales de vivir el campo, lo rural. Rescatando esas riquezas históricas y socioculturales de Usme pueblo que involucran a la comunidad educativa en el descubrimiento y registro de estos hallazgos. Porque “el potencial pedagógico de la escuela rural no radica solo en tratar temas bonitos desde lindos paisajes naturales” (Boix, 2011, p.22). Sino que desde las acciones y actividades que se generan desde el proyecto crear conciencia en la necesidad de defender, estudiar y documentar estos hallazgos promoviendo el sentido de identidad, diversidad y orgullo por vivir en este territorio. En este sentido un docente explica:

“Involucrar a los padres de familia es fundamental y que les hagamos ver que ruralidad no es una actividad más ni una asignatura más, sino que es un proyecto que está pensado desde el contexto que más allá de las actividades dejarles a ellos el reconocimiento de su territorio y la importancia que esto incide en la vida de la comunidad entonces no verlo no solo como una actividad”. (EiDP4).

El anterior testimonio demuestra que el proyecto y sus diversos métodos y estrategias origina variadas formas de interacción entre los actores de la comunidad educativa porque genera aportes significativos que enriquecen el aprendizaje dándole sentido y solidez ya que se aprende

desde y para la vida a partir de un modelo de enseñanza aprendizaje vivencial y participativo que toma elementos de su entorno natural y sociocultural. *“estoy de acuerdo con lo que dice el coordinador estas actividades deben mostrarlas fuera de la escuela, en el parque si, en diferentes partes del pueblo para que todos las conozcamos” (EiPFI).*

De esta manera tanto el estudiante como su familia se sienten parte activa del territorio, y esa percepción los motiva a conocer y construir su historia personal, familiar y social, participar y liderar procesos de cambio dentro y fuera de la escuela, involucrarse en la toma de decisiones que afecten tanto la vida comunitaria como el manejo y cuidado de los recursos naturales e históricos de la región. Como lo expresa este estudiante: *“Como realizar más salidas pedagógicas para conocer más sobre USME (EiESTI)”*. Conviene subrayar en este comentario lo expresado por Mazurek (2009) al resaltar que el territorio es fundamental en la estructura de la identidad de los actores (lugares de referencia comunes, conmemoraciones, viajes, etc.).

Por lo que se refiere al otro objeto de potenciación y resignificación, *el fortalecimiento de las necesidades formativas de los docentes en relación con el territorio debido a que la escuela y los docentes son agentes dinamizadores sociales*, en las fases previas de este estudio se observa que la mayoría de **los maestros** no cuenta o tienen conocimiento de nuevos modelos de investigación que puedan fortalecer y enriquecer el desarrollo de los proyectos que se realizan. Lo anterior advierte la necesidad de afianzar en la formación de los docentes en cuanto a temáticas sobre el conocimiento y uso de nuevas estrategias, métodos y herramientas de investigación y enseñanza aprendizaje que se puedan implementar y desarrollar en los proyectos de aula a partir del contexto y territorio en el que se encuentran. Lo anterior, sintoniza con Boix (2011) y Juárez (2016) quienes exponen que el maestro necesita unas competencias específicas, formación permanente y disponer de herramientas que le permitan adaptarse a la realidad para generar escenarios de aprendizaje *“donde aproveche todo lo que el entorno natural y social le*

ofrece para desarrollar su labor y cumplir con la misión de dinamizador social.” (Boix,2011, p.23). Además de estar preparados para enseñar y enfrentar las características particulares de las escuelas.

Se debe agregar que, los entes que administran y crean las políticas públicas en educación no cuentan con programas de formación ni capacitación docente con relación al territorio porque no hay unos objetivos ni competencias concretas que apunten a este tipo de formación en escuelas ubicadas en territorio rural-urbano debido a que la escuela urbana es la que prevalece en las políticas educativas que se aplican en todos sus ámbitos escolares. Sin embargo, algunas dependencias y entidades locales tratan de llevar a cabo iniciativas formativas al respecto, pero no son suficientes para construir un perfil de maestro que se adapte a la dimensión territorial de la escuela. A este respecto un directivo docente subraya:

“en la alcaldía hay una cantidad de programas y en la alcaldía local se manejan las mismas secretarías de que maneja la alcaldía mayor entonces ellos hacen muchos programas de presentación de la cultura y todas esas cosas. Entonces es entrar como en un contacto interinstitucional para que esa labor que desarrollan con las comunidades también tenga una vía de aprendizaje dentro del colegio o si no esos aprendizajes que permee a los chicos que son los mismos de las comunidades de la UPZ entonces eso interinstitucional porque ahí generan muchos programas. Y lo otro es que la alcaldía de Sumapaz es diferente a la de Usme habría que también hacer un contacto con esa alcaldía y ellos están más direccionados a hacer la presentación del páramo, pero el páramo está muy cercano a Usme pueblo entonces sería otra línea para trabajar”. (EiCP2).

El fortalecimiento de la formación docente permite una mejor cualificación de los maestros porque enriquece la discusión académica y mejora sus prácticas pedagógicas a la vez que genera desarrollo personal y comunitario, despertando un sentido crítico que lo aleja de la

improvisación en el momento de crear, diseñar, planificar y participar en el desarrollo y estructuración de los objetivos que el proyecto y la institución exigen. Por esta razón la capacitación constante lo forma como un actor capaz de empoderar a sus estudiantes como investigadores de su entorno fortaleciendo sus competencias en cuanto a la capacidad de comprender y analizar la realidad que lo rodea. A este respecto una docente comenta:

“La importancia de vincular a agentes externos en el proceso porque nosotros como docentes si hacemos la labor de investigar por aquí por allá ...no es suficiente entonces la importancia de tener conexiones con agentes externos que son expertos en el tema para que tenga más fundamento la investigación”. (EiDP4).

El anterior relato evidencia la apropiación por parte de los docentes de su papel como agente dinamizador social porque procura diseñar dentro del proyecto situaciones que permitan la interacción social y de cooperación entre sus pares estimulando el intercambio de ideas, reconsiderando los planteamientos y situaciones que se propongan a partir de la creatividad y autonomía. Asimismo, desarrollando el valor de la colaboración y solidaridad que exige una sociedad democrática donde la investigación y el trabajo en grupo son imprescindibles. Por esta razón los maestros ante la falta de capacitación y formación en relación con el territorio y entorno donde se encuentra la escuela deben ser autodidactas y conformar comunidades y espacios de aprendizaje con sus pares donde pueda aprender, compartir y conocer experiencias que retroalimenten su formación y práctica pedagógica.

Para terminar, en lo encontrado en esta investigación se observa la necesidad de *Acrecentar el uso de las TIC para el conocimiento del territorio rural y como elemento de comunicación y promoción con los demás actores de la comunidad* con el propósito de consolidar el proyecto ya que el uso de las Tics no es aprovechado en su magnitud. Sin embargo, la infraestructura de la sede es una edificación antigua y carece del espacio adecuado para el

funcionamiento de una buena sala de cómputo y la señal de internet que adjudica la secretaria de educación es muy débil.

En este orden de ideas, se advierte la necesidad de dotar al colegio de una buena infraestructura tecnológica y capacitar a los docentes y estudiantes en el conocimiento, uso y aplicación de herramientas tecnológicas para que el proyecto pueda trascender tanto a nivel educativo como de comunicación, promoción y socialización dentro y fuera de la institución. En este orden de ideas un directivo docente subraya:

“En las evidencias que ustedes entregan, muchas cosas entregan la documentación, el material fotográfico hasta videos, pero eso debe tener una salida se entregó allá a la secretaria y allá quedo. Eso debe tener un depositario que puede ser YouTube y ruralidad debe tener su canal. Entonces allá si sus videos de trabajo que van haciendo las profes y hacerlo un poco más integrado entre sus líneas de trabajo.” (EiCP2).

El anterior testimonio destaca la importancia de hacer uso de blogs, YouTube y otras aplicaciones que sirvan en la publicación y distribución de información de cada una de las etapas del proyecto de ruralidad que cada grado desarrolla sobre su proceso investigativo. Desde allí se debe visibilizar todo el trabajo articulado que se lleva a cabo desde las diversas disciplinas curriculares como las buenas prácticas y trabajo cooperativo de los actores de la comunidad educativa. En este sentido continua el directivo docente y un estudiante:

“Entonces FAZUHUERTA y su línea de trabajo debe tener unos personajes que se encarguen de subir esos videos periódicamente a YouTube entonces eso se empieza a evidenciar no solamente para la gente de la secretaria sino para que los papas entren y miren lo que hacen sus niños en el este y que sus familiares que no viven ahí sino en otros sectores de Bogotá ojala lo miren y empiecen a ver que ese espacio ocasiona una vida diferente a la de la ciudad como tal entonces ese es un paso que debe estar por darse entonces esas grabaciones que hacen los niños en radio, todo ese material de fotografías

que ya están entonces dar el salto para poderlos ubicar.” (EiCP2).

“Me gustaría que realizáramos videos sobre Usme para que todos conozcamos mejor su historia y su cultura y queramos más a Usme faltan algunas herramientas tecnológicas, pero las hay.” (EiEST1).

En los relatos anteriores se observa la necesidad por parte de docentes y estudiantes del uso y “aprovechamiento de las tecnologías y otras herramientas tecnológicas como: Canal Educativo, organizaciones de Pioneros, softwares educativos, y actividades extracurriculares” (Juárez, 2011, p. 12). En este sentido, los docentes son un factor clave en el uso y aplicación de estas tecnologías en el proyecto de ruralidad porque ellos pueden restringir o facilitar la incorporación de estas tecnologías como herramienta para la comunicación y promoción de esta experiencia a otras instancias y así consolidar continuidad este proyecto tan importante. Cabe resaltar que la escuela debe fortalecer esas habilidades y competencias en estos niños y jóvenes para que se formen como personas con expectativas, esperanzas, objetivos claros para alcanzar o lograr lo que se propongan. Porque los estudiantes de hoy son los investigadores del mañana.

CONCLUSIONES

Los cambios que Usme Pueblo ha experimentado durante estos últimos diez años en su transición de territorio rural a rural urbano han incidido en la escuela y docentes que laboran en ella porque ha modificado los vínculos entre la comunidad educativa y la comunidad local, en cuanto a sus formas de enseñanza aprendizaje con respecto a su entorno y relación con la comunidad. Asimismo, como en el reconocimiento de ese territorio que día a día está transformándose ante sus ojos. En este sentido, desde una reflexión crítica de la experiencia sistematizada se presentan las conclusiones de la presente investigación como respuesta a los tres objetivos específicos y general planteada y desarrollada durante el proceso.

Durante la reconstrucción histórica se pudo evidenciar que el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” se ejecuta como un ambiente de aprendizaje que admite la articulación de diferentes áreas del conocimiento desde sus dos líneas de investigación: *Fazuhuerta y Usme constructor de historias*, donde cada docente planifica, diseña y aplica una estrategia metodológica que le permite ejecutar los objetivos previstos en el proyecto. De esta manera, los docentes desde y a través del territorio tratan de flexibilizar el currículo adaptándolo a la realidad y necesidades del contexto de la escuela, ya que de esta manera el maestro puede desarrollar la dimensión territorial de la misma logrando que los temas sean estudiados de manera más amplia y vivencial.

Por otro lado, el proyecto genera un paralelo entre los conocimientos previos que los estudiantes y su familia tienen sobre la historia de su territorio y los alcances que se han producido con la urbanización y drástica transformación del territorio, a partir del acercamiento de los estudiantes y sus familias a su entorno rural. De esta manera los actores de la comunidad educativa logran comprender la importancia de su territorio, para la vida de las personas que allí

habitan y para las demás que se benefician con las actividades agrícolas que allí se desarrollan. Es así como los estudiantes, padres de familia y docentes encuentran un sentido significativo a los saberes establecidos en los planes de estudio y a su vez se afianza el enfoque pedagógico de Aprendizaje significativo planteado en el PEI incrementado el capital intelectual de su comunidad educativa.

Conviene subrayar que, el trabajo académico se beneficia con el complemento de los programas y actividades que se ejecutan dentro del proyecto teniendo como centro de interés el conocimiento del territorio desde el cual se generan oportunidades académicas como la producción escolar de los trabajos elaborados por los estudiantes, familia y docentes donde se fortalecen habilidades comunicativas y mejoran las relaciones interpersonales como por ejemplo, en el momento de trabajar colaborativamente y compartir sus conocimientos de forma escrita y/o oral en las diferentes producciones que realizan promoviendo la recuperación, conocimiento y difusión histórica del territorio, la escuela y el proyecto a los nuevos actores que lleguen a hacer parte de esta comunidad escolar.

En la experiencia sistematizada se originan saberes y transformaciones tanto de orden pedagógico como territorial que el proyecto ha provocado en el contexto y los actores que integran la comunidad educativa a partir de las estrategias y prácticas que los docentes utilizan para motivar a los estudiantes y sus familias. La curiosidad, experimentación y asimilación de nuevos conocimientos que surgen de la observación, talleres, producciones escritas, análisis e investigación de su entorno y las prácticas que allí se realizan abre la oportunidad de explorar, identificar, apropiarse y respetar el entorno donde viven. Haciéndolos entender y comprender el papel que ellos desempeñan como seres humanos en la transformación del espacio y el entorno en el que se encuentran.

La finalidad de las estrategias o actividades metodológicas que los docentes utilizan pretenden sensibilizar y concienciar a los estudiantes y sus familias de las problemáticas y necesidades que afectan el entorno donde habitan y trabajan planificando e implementando diversas acciones que den solución a estas necesidades desde los saberes ancestrales del territorio a partir de los micro proyectos que se generan en cada grado y que inciden de una u otra manera en la vida escolar, social y cultural de la comunidad educativa. Por lo tanto, los docentes no solo planifican, diseñan y desarrollan estas actividades, sino que se han convertido en gestores sociales al establecer contactos con entidades y administraciones locales y distritales que colaboren con recursos, capacitaciones y financiamiento en las actividades que allí se realizan en torno al territorio y así fortalecer estos saberes y transformaciones que de orden pedagógico y territorial se evidencian en el territorio.

Dicho lo anterior, el proyecto de ruralidad “*Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*” ha orientado sus acciones hacia el descubrimiento y reconocimiento del territorio y su patrimonio histórico, cultural y social que se encuentra a disposición de la comunidad educativa. De esta manera, la institución al finalizar el año escolar realiza el cierre o clausura del proyecto de ruralidad dirigido a toda la comunidad educativa donde se hace una muestra y exposición por parte de los estudiantes, docentes y padres de familia donde valoran y socializan sus opiniones sobre el proceso desarrollado dentro del proyecto a través de actividades como la comercialización mediante el trueque y la creación y preparación de stands que dan cuenta de todo el proceso que se llevó a cabo, evidenciando el reconocimiento del entorno, la riqueza cultural e histórica como la utilización de procesos creativos y estéticos en las actividades tendientes al cuidado y embellecimiento de su entorno afianzando valores como el amor, respeto y cuidado del medio ambiente.

Asimismo, estas exposiciones muestran a la comunidad características y beneficios de los productos que se cultivan en el territorio como la identificación y reconocimiento de la fauna nativa del territorio. Revelando que muchos de los procesos y actividades rurales que se realizan en Usme Pueblo no culminan con la simple cosecha de los productos, sino que pueden ser industrializados obteniendo beneficios económicos, sociales y culturales como la creación de un recetario de los diferentes productos que se cosechan hasta la elaboración de champús, cremas, bebidas y fertilizantes que pueden ser de gran incentivo laboral e ingreso económico en las familias usmeñas.

Todo esto confirma que desde el entorno rural se puede generar la creación de oportunidades académicas, sociales, culturales y profesionales tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familias que mejorarían el desarrollo del proyecto de ruralidad ya que según la experiencia sistematizada existen factores que limitan la planeación, implementación y desarrollo continuo de algunos proyectos por la falta de capacitación de los docentes en este tipo de estrategias de investigación. Por lo tanto, la claridad de los objetivos del proyecto, la resistencia de algunos docentes al cambio, así como el insuficiente espacio y tiempo para compartir los conocimientos y experiencias obtenidos son factores que hacen de esta experiencia una tarea compleja para lograr la articulación de los micro- proyectos a un horizonte y lógica compartida que conlleven a un fin específico desde su inicio hasta el final, realizando un seguimiento y evaluación continuo. Por eso se requiere de la disposición de recursos y una organización alternativa de espacios y tiempos para estos encuentros de socialización.

De igual manera, para consolidar el proyecto como una experiencia institucional y que no solo quede en la comunidad educativa de la institución y su entorno se deben implementar estrategias de comunicación y publicidad que faciliten el conocimiento de esta experiencia en otros estamentos tanto educativos como sociales, culturales y políticos a nivel nacional. Por otro

lado, para reforzar el arraigo sobre el conocimiento del patrimonio social y cultural del territorio entre los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa y local se debe identificar el potencial de los recursos que el territorio ofrece mediante la exploración física del territorio como caminatas de observación y reconocimiento, así como el contacto con actores del territorio (habitantes nativos, líderes de la comunidad, etc.) que culmine con la creación de una red de contactos entre las personas e instituciones que hagan parte de este proyecto.

Con respecto al fortalecimiento de las necesidades formativas de los docentes en relación con el territorio se propone la creación de espacios de formación donde los maestros puedan compartir significados, experiencias y producir un discurso en común que unifique el sentido del proyecto de ruralidad y a su vez mejore la colaboración con sus pares ocasionando como resultado la optimización de los aprendizajes en los estudiantes y la calidad educativa de la institución. En este orden de ideas es necesario que la administración educativa determine las necesidades de las instituciones que se encuentran en territorios rurales urbanos promoviendo la formación y capacitación permanente de los docentes mediante los entes responsables de esta función.

Por el último, se debe acrecentar el uso de las TIC para el conocimiento del territorio rural como elemento de comunicación y promoción con los demás actores de la comunidad mediante el desarrollo de habilidades en el uso de redes sociales y sitios web para la publicación de información y documentación con respecto a las características del proyecto, objetivos, contenidos y actividades de enseñanza aprendizaje, alcances y logros que se han obtenido de la experiencia ya que muchas de las actividades que se desarrollan quedan archivadas en la documentación de la secretaria de educación.

De esta manera se llega a la comprensión de los saberes, transformaciones y potencialidades que la experiencia proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de*

Usme 2015-2020 ha legitimado para el colectivo escolar de la I.E.D Francisco Antonio Zea de Usme donde el diseño y desarrollo del proceso de la experiencia atiende a un ordenamiento por fases y etapas coherentes y planificadas desde la Secretaria de educación y ejecutadas paso a paso por la institución desarrollando micro proyectos con temáticas enfocadas al abordaje de las necesidades y problemáticas sociales, culturales y educativas que forman parte de la escuela y del territorio partiendo de las herramientas que el entorno pone a su alcance para transformar realidades.

De igual manera, las estrategias y actividades que los maestros desarrollan están basadas en el enfoque de aprendizaje significativo además del desarrollo de competencias y habilidades para la vida desde la aplicación de metodologías participativas donde el estudiante y los demás actores son agentes activos en la conformación de grupos de trabajo colaborativo para el desarrollo de las diversas actividades que se plantean en los micro proyectos. Estas acciones son percibidas por los actores como positivas y significativas porque visibilizan las necesidades y problemáticas de su entorno promoviendo el aprendizaje y conocimiento de métodos de siembra, cultivo y cosecha de productos agrícolas nativos del territorio como la conservación de su patrimonio natural, histórico, social y cultural de Usme Pueblo.

Por último, la participación de los docentes como gestores del proyecto cumplen un papel esencial en cuanto a los procesos de producción de conocimiento e interacción colaborativa entre estudiantes, padres de familia y docentes en la realización y socialización de las experiencias resultando el involucramiento e integración de los actores que participan en el proceso y de algunas entidades locales en la recuperación, promoción y difusión de la experiencia.

Para concluir, este trabajo abre las puertas a futuras investigaciones en cuanto al análisis de las buenas prácticas que los docentes de la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme implementan en torno al proceso y desarrollo del proyecto de ruralidad donde se evidencie si las

competencias que se vinculan dentro del proyecto son pertinentes y corresponden a la temática y el propósito que se aborda en cada uno de los micro proyectos que se ejecutan buscando demostrar que los maestros a partir de la implementación de buenas prácticas son capaces de convertirse en agentes dinamizadores y cohesionadores que coordinen e involucren la participación de los estudiantes, padres de familia y demás actores de la comunidad como de buscar y gestionar los recursos necesarios para la continuidad del proyecto en el futuro.

Por otro lado, la institución debe gestionar procesos de capacitación y formación docente en temas relacionados con el territorio para así lograr una mejor comprensión de los propósitos del proyecto. Asimismo, incorporar el uso y manejo de las Tic en toda la comunidad educativa para que a partir de la elaboración de una página web se pueda socializar toda la experiencia a partir del uso de blogs, redes sociales, videos de YouTube y otras aplicaciones que sirvan como medio de difusión e interacción con el proyecto para seguir fortaleciendo la sostenibilidad del proyecto a partir del uso de estas nuevas tecnologías.

Lo anterior, permite organizar, tomar decisiones, realizar, debatir y evaluar las acciones de manera más pertinente transfiriendo estas acciones a los hogares de los estudiantes para que sean ellos los encargados de desarrollar esa conciencia del cuidado y conservación del patrimonio natural, social, histórico y cultural de su territorio a partir de los recursos que el mismo entorno ofrece desde el trabajo participativo y colaborativo con responsabilidades claras y precisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (2017). Presentación “Usme: constructor de historias”. En I.E.D Colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Ed.), *Usme: constructor de historias* (pp. 11-12).
- Boix, R. (2011). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa “La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?”. *Educação, Santa Maria*, 37(3), 425-436.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *innovación educativa*(24), 89-97.
- Boix, R. (2019). Informe final: La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. Fundació del Món Rural.
- Boix, R. (2019). Curriculum y escuela rural en Cataluña. *Espaco do currículo*, 12(1), 39-47. doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970
- Costopoulos, Y. (2010). “*Sistematización de la práctica desde una perspectiva intercultural. Reconstrucción y análisis del enfoque intercultural de una experiencia educativa con población Tzeltal*” Tesis inédita de maestría. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- da Paixao, R. (2015), “*Educación profesional y Sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía: Una reflexión desde la Agroecología política*”. Tesis doctoral inédita. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Decreto 327 de 2007. “*Política pública de Ruralidad del Distrito Capital*”. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Dubet, F. & Marticelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Editorial Gedisa.
- Duran, O. y Guerrero, M. (2018). “*Entre-Tejidos de Tradición*”. Tesis inédita de maestría.

- Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- FAO. (2013). “*Sistematización de experiencias exitosas de huertas escolares pedagógicas*”. Editorial Gobierno de Bolivia, Gobierno de Brasil, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)
- Fernández, E. (2018). “*Tejiendo Vidas, Construyendo Ciudadanías: Sistematización De Una Experiencia*”. Tesis inédita de maestría. Universidad de la Sabana. Bogotá.
- Ferro, J. (2018). “*Aprendizajes digitales en la escuela rural*”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. España.
- García, J. (2015). “*Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva. España.
- Ibáñez, J. (2003). “*Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica y crítica*”. Siglo Veintiuno. España.
- Jara, O. (2018). “*La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*”. Bogotá: CINDE
- Juárez, D. (2011). “*Educación rural en escuelas primarias de Cuba*”. Revista electrónica de educación Sinéctica, 38: 1-18.
- Juárez, D. (2012). “*Educación rural en Finlandia: experiencias para México*”. Revista de educación investigativa, 15: 140-153.
- Juárez, D. (2013). “*Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia Experiencias para México*”. Mexico.
- Juárez, D. (2016). “*Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México*”. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2(15): 1-

15. doi:10.7764/PEL.53.2.2016.8.

- Jungemann, B. y Guimaraes, N. (2014). “*Resignificación de la educación rural desde el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (mst) de Brasil, estado Paraná: el caso de las escuelas itinerantes*”. Perfil de Conyuntura Economica 23: 195-211.
- Lozano, D. (2012). “*Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural*”. Revista de la Universidad de La Salle 57: 117-136.
- Manen, M. (2003). “*Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida*”. En M. Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (págs. 55-66). Idea Books S.A. España.
- Manen, M. (2003). “*Investigar la experiencia tal como la vivimos*”. En M. Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (págs. 71-92). Idea Books S.A. España.
- Mazurek, H. (2009). “*El territorio o la organización de los actores*”. En M. Hubert, *Espacio y territorio Instrumentos metodologicos de investigacion social* (págs. 32-55). OpenEdition Books. doi: 10.4000/ books.irdeditions.17798.
- Miano, A. (2016). “*Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*”. En VI Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. NADAR-Núcleo Argentino de Antropología Rural- Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Salta. p. 1-17
- Monsalve, J.C., y Gómez, C.I., (2011). “*Sistematización de experiencia: vereda La Suiza*”. Lampsakos, Vol.3, No.6, p.12-19.
- Raffestein, C. (2011). “*El territorio y el poder*”. En C. Raffestein, *Por una geografía del poder* (Y. V. Velásquez, Trad., págs. 101-112). Michoacan.
- Rivera, A. (2017), “*Sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué Colombia*”. Tesis doctoral

- inédita. Universidad de Salamanca. España.
- Rivera, A. y Zavala, M.A. (2019). “*Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión de Modelo Educativo para el medio rural*”. RLEEI Vol.3. No.4. p. 70-86.
- Rojas, M. C. (2018). “*Un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma desde los proyectos de aula*”. En Barreto, L. *El desafío de "ir juntos"... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*. Alcaldía Mayor de Bogota. IDEP.
- Sandoval, C. (1996). “*Investigación cualitativa*”. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES
- Torres, A. (2004). “*Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*”. Dimensión educativa. Bogotá.
- Torres, A. (2011). “*Educación popular: trayectoria y actualidad*”. Universidad Bolivariana de Venezuela. Venezuela.
- Torres, A. (2014). “*Producción de conocimiento desde la investigación crítica*”, en *Nómadas*, No. 40. Bogotá.
- Torres, A. (2019). “*La sistematización como practica investigativa*”. Universidad Autónoma de México. México
- Vera, N., Gil, C., y Gil. (2012). “*Hacia una escuela productiva: La escuela desde el mundo rural*”. Revista Temas. 155 – 170.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Codificación de las fuentes de testimonio.	95
Tabla 2 Fases del diseño metodológico	96
Tabla 3 Anexo 1. Planeación institucional de metas de Calidad.	102
Tabla 4 Anexo 1. Estrategia Institucional de metas de calidad. (Directivos Docentes).....	102
Tabla 5 Informe de Avances	104
Tabla 6 Personaje fantástico y su relación con las áreas de aprendizaje.....	113
Tabla 7 Líneas de trabajo actividades y estrategias por docente y jornada.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa sedes I.E.D Francisco Antonio Zea en la UPZ Usme Pueblo.	10
Figura 2 Mapa Localidad Usme	87
Figura 3 Foto finca Usme pueblo	88
Figura 4 Foto camión cargado con papa	88
Figura 5 Sede B primaria	89
Figura 6 Línea de tiempo proyecto de ruralidad.....	106
Figura 7 Estudiantes sembrando semillas	108
Figura 8 Visita Ulata.....	118
Figura 9 Proceso de investigación y escritura libro Usme constructor de historias.....	120
Figura 10 Portada libro Usme constructor de historias	123

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR Y PUBLICAR LA INVESTIGACIÓN.....	
.....	177
ANEXO 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	179
ANEXO 3 INSTRUMENTO FASE 2.....	179
ANEXO 4 INSTRUMENTO FASE 3.....	179

ANEXOS

ANEXO 1 CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR Y PUBLICAR LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD MILITAR
NUEVA GRANADA

Bogotá D.C., 27 de agosto del 2020.

Señora
AMANDA NÚÑEZ CAICEDO
Rectora
Colegio IED Francisco Antonio Zea - USME

Reciba un respetuoso saludo.

Me permito comunicarle que MARY LEONOR CARREÑO GARZÓN, estudiante con código 9000365, cursa la Maestría en Educación en la Universidad Militar Nueva Granada. En su proceso de formación, la estudiante lleva a cabo su proyecto de investigación titulado "SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO DE RURALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME SEDE B - (2010-2019)". Para el proceso investigativo, se ha considerado realizar la fase del trabajo de campo con población perteneciente al colegio a su cargo.

Muy amablemente se le solicita autorización por escrito en el que nos indique si:

- a) Es posible la realización de actividades de trabajo de campo que al respecto se tengan planeadas en la investigación mencionada. El(a) estudiante tendrá en cuenta el cumplimiento de consideraciones éticas fundamentales como son el respeto a la dignidad, la integridad y privacidad. La Ley 8430 de 1993 que regula la investigación en humanos, y que estipula entre otros que, cuando se tocan datos sensibles de la personalidad, debe incluir consentimiento informado y aval de un comité de ética.
- b) Se cuenta con autorización para que el trabajo de grado, una vez aprobado y sustentado, pueda ser subido al repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada, con visibilidad del nombre de la institución, y sea de acceso público.

Agradecemos su amable colaboración con las respuestas frente a las solicitudes presentadas. Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.

Cordialmente,

Gabriela María Saucedo Meza, PhD.
Coordinadora Académica Maestría en Educación
Facultad de Educación y Humanidades

Sede Bogotá: carrera 11 101- 80.
Sede Campus Nueva Granada: kilómetro 2, vía Cajicá-Zipaquirá
PBX (571) 650 00 00

www.umng.edu.co - Bogotá D. C. - Colombia





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
COLEGIO "FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME"
Institución Educativa Distrital



Bogotá, octubre 23 de 2020
Señores
UNIVERSIDAD NUEVA GRANADA
E. S. D

De manera atenta, me dirijo a ustedes con el objeto de aprobar la realización de trabajo de grado de la docente Mary Leonor Carreño, en nuestra institución educativa.

Es importante tener en cuenta que las encuestas o instrumentos aplicados a la comunidad educativa, deben ser conocidos y avalados por la rectoría. En el caso de aplicación de instrumentos a estudiantes estos deben contar además de lo anterior con el consentimiento informado por parte de los padres del menor.

Quedo atenta a sus indicaciones.

Cordialmente,

AMANDA NUÑEZ CAICEDO
Rectora.

ANEXO 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
Facultad de Educación y Humanidades
Línea de Investigación: Educación y Sociedad

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: Sistematización de la experiencia "Reconozco y vivencio las riquezas de USME 2015 - 2020".

Investigador: Mary Leonor Carreño Garzon

En la ciudad de Bogotá, a los _____ días del mes _____ año 2020

Yo _____, en calidad de _____, una vez informado (a) que:

1. El objetivo que persigue esta investigación es: Comprender los saberes, transformaciones y potenciales que la experiencia proyecto de ruralidad *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme 2015-2020* ha legitimado para el colectivo escolar de la I.E.D Francisco Antonio Zea de Usme
2. Su metodología es cualitativa, por tanto, mis concepciones personales sobre el tema son importantes para la consecución del objetivo propuesto.
3. Mi participación en esta investigación es completamente voluntaria y desprovista de cualquier tipo de coacción, por tanto, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
4. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por mi participación, sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar la comprensión sobre la experiencia particular de la institución educativa.
5. Tanto la información parcial como los resultados finales de la investigación tienen fines exclusivamente académicos y serán tratados confidencialmente.
6. Los testimonios que reporte serán grabados en formato audio y posteriormente transcritos a texto y codificados para su tratamiento y análisis, esto salvaguardando mi anonimato en todo momento, por cuanto mi nombre no reposará en ningún tipo de registro, ni de informe, ni de producto derivado de la investigación. Esto en observancia de la ley estatutaria 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.
7. Se me puede invitar a participar en una o más etapas de la investigación con la aplicación de diferentes tipos de técnicas, en todos los casos garantizando los principios expuestos en los numerales 1 a 6.

Declaro que deseo participar libre y voluntariamente en la presente investigación y que he comprendido en su integridad lo antes expuesto.

Nombre

Firma

Número de Documento

ANEXO 3 INSTRUMENTO FASE 2

Descripción de los saberes y transformaciones de orden pedagógico y territorial que la experiencia ha

provocado en el contexto y en sus participantes.

ESTAMENTO	PEDAGÓGICO (enseñanza-aprendizaje; institucional, cultura escolar, relaciones entre docente y estudiantes, y entre estudiantes, contenidos oficiales, metodologías de los docentes...)	TERRITORIAL (Visión de lo rural, relación escuela-comunidad, participación de la comunidad en la escuela, el impacto de la escuela en el entorno, pertinencia de la educación...)
Estudiante	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina de las temáticas que se desarrollan en el proyecto tienen relación con los contenidos de las asignaturas? 2. ¿Cómo considera que el proyecto pueda mejorar la convivencia entre estudiantes rurales y estudiantes urbanos? 3. ¿Qué diferencia observa en los docentes que lideran este proyecto y los que continúan centrados en las clases dentro del aula? 4. ¿Cree usted que el proyecto le aporta herramientas para dar solución a las necesidades y problemáticas del entorno? 5. ¿Qué opina acerca de que el colegio mantenga un enfoque rural? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree usted que a través del proyecto conoció las características y necesidades del territorio en el que habita y estudia? 2. Recuerda que actividades desarrollaban los docentes para dar a conocer el territorio, su cultura, saberes, etc. 3. ¿Opina usted que se han presentado cambios en la institución, familia y su entorno?
Padre de familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo cree usted que las familias identifican su territorio (urbano-rural)? 2. ¿Cuál es su punto de vista sobre las actividades propuestas por el docente para llevar a cabo el proyecto? 3. ¿Cómo considera usted que los temas que se desarrollan en el proyecto impactan en la formación de los estudiantes? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué cree usted que el proyecto les permite a las familias involucrarse con la escuela y a la vez conocer sus saberes ancestrales? 2. ¿Qué piensa de los alcances del proyecto en la comunidad y en el territorio? 3. ¿Qué opina sobre la participación de las familias en el desarrollo del proyecto? 4. Después de haber participado en el proyecto, ¿qué transformaciones ha observado en el territorio?
Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su parecer acerca de las herramientas curriculares y participación de la comunidad en el proyecto? 2. ¿Tiene en cuenta las características y necesidades del territorio en el desarrollo de las temáticas de la malla curricular? 3. ¿Considera usted que el proyecto es una práctica innovadora implementada para solucionar necesidades del entorno de los estudiantes? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree usted que el proyecto permite a los estudiantes y sus familias a ser conscientes de la necesidad de conocer y respetar su entorno fomentando el diseño, implementación y evaluación de acciones sostenibles para el territorio rural? 2. ¿En el desarrollo de los contenidos utiliza los recursos que ofrece el territorio (natural, social, material y cultural)? 3. ¿Cree usted que la participación de la comunidad educativa y entidades locales han permitido que el proyecto se consolide en el tiempo?

	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué metodologías utiliza para desarrollar el proyecto y que a la vez desarrolle las competencias y habilidades necesarias en los estudiantes para dar soluciones a problemas reales que se presentan en su entorno y qué diferencia hay con la metodología empleada en las clases convencionales del aula?5. ¿Cuál sería su punto de vista en cuanto al impacto y/o efecto que ha observado en el aprendizaje de los estudiantes?6. ¿Cree que ha cambiado su rol o enfoque como maestro liderando este proyecto?	
--	--	--

ANEXO 4 INSTRUMENTO FASE 3



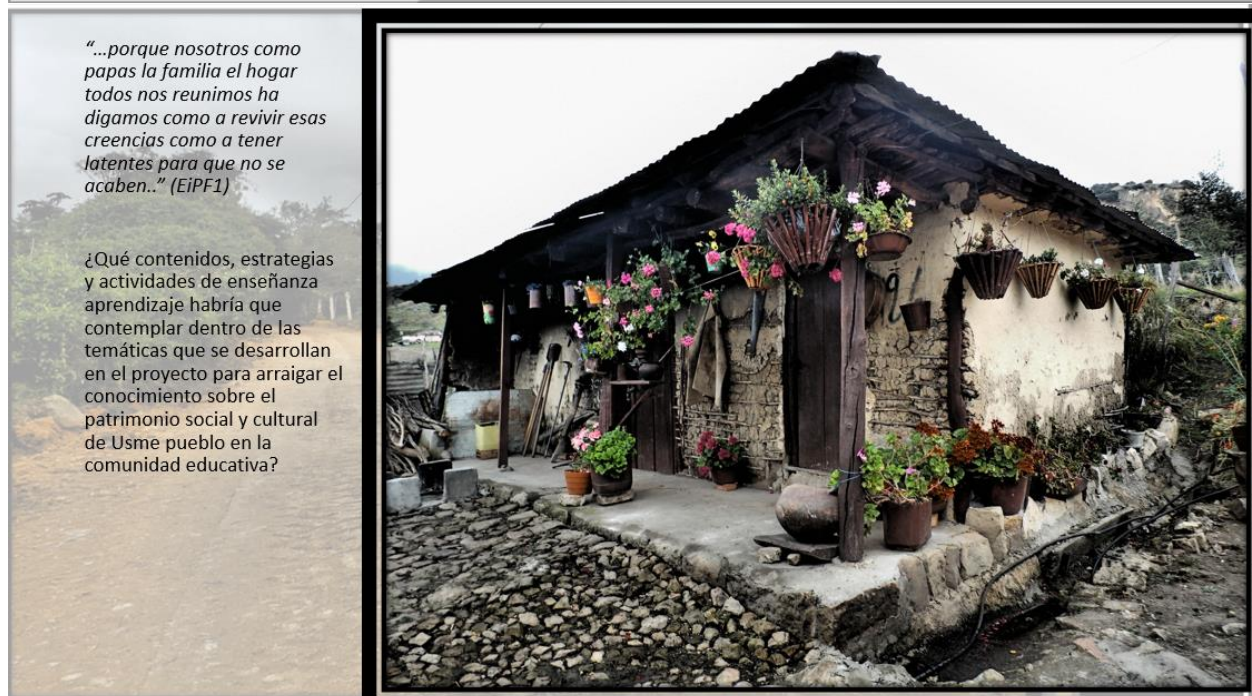
TALLER INVESTIGATIVO

Proyecto de Ruralidad: *Reconozco y vivencio las riquezas de Usme*

diferentes maestros que estábamos dentro del proyecto pues hacíamos invitaciones a los otros es decir, el que trabajaba lo de productividad pues compartía y nos hacía también ver esa parte y con nuestros estudiantes ¿cierto? quien trabajaba la parte de los rastros o mejor la historia muisca también nos compartía y de esa manera también se generaba un poco de comunidad científica (EIDPA)

¿Cómo se podrían generar espacios de socialización y retroalimentación de los distintos micro proyectos de aula que cada curso desarrolla y así lograr articular y fortalecerlos de una manera mas coherente entre ellos y con el proyecto macro "Reconozco y vivencio las riquezas de Usme"?





“el maestro necesita unas competencias específicas, formación permanente y disponer de herramientas que le permitan adaptarse a la realidad para generar escenarios de aprendizaje donde aproveche todo lo que el entorno natural y social le ofrece para desarrollar su labor y cumplir con la misión de dinamizador social.”
(Boix, 2011, p. 23)

¿Qué se puede plantear respecto a esta situación?



aprovechamiento de tecnologías y otras herramientas como: Canal Educativo, organizaciones de Pioneros, softwares educativos, y actividades extracurriculares. (Juárez 2011)

se observa que el uso y desarrollo de las Tic no es el anhelado dentro del proyecto debido a la falta de infraestructura tecnológica tanto en el colegio como en algunos actores de la comunidad educativa para así de esta manera dar a conocer las diversas actividades y productos que surgen del proyecto. En este orden de ideas **¿Cuál sería para ustedes la solución?**

¿Cómo se podría mejorar esta situación?

