

2020

La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia

Luis Ernesto Vásquez Alape

Cristhian James Díaz Meza

Myriam Esperanza Monroy González

Claudia Patricia Álvarez Ochoa

Javier Ricardo Salcedo Casallas

See next page for additional authors

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

Vásquez Alape, Luis Ernesto; Díaz Meza, Cristhian James; Monroy González, Myriam Esperanza; Álvarez Ochoa, Claudia Patricia; Salcedo Casallas, Javier Ricardo; Pérez Pérez, Tito Hernando; Lozano Flórez, Daniel; and Turriago Rojas, Daniel Guillermo, "La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia" (2020). *Libros en acceso abierto*. 75.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/75>

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Autor(es)

Luis Ernesto Vásquez Alape, Cristhian James Díaz Meza, Myriam Esperanza Monroy González, Claudia Patricia Álvarez Ochoa, Javier Ricardo Salcedo Casallas, Tito Hernando Pérez Pérez, Daniel Lozano Flórez, and Daniel Guillermo Turriago Rojas

La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades **rurales de Colombia**



La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia

Luis Ernesto Vásquez Alape
Investigador principal

Hno. Cristhian James Díaz Meza, FSC
Myriam Esperanza Monroy González
Claudia Patricia Álvarez Ochoa
Javier Ricardo Salcedo Casallas
Tito Hernando Pérez Pérez
Daniel Lozano Flórez
Daniel Guillermo Turriago Rojas
Coinvestigadores

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Bogotá, D. C.
2020

La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia / Luis Ernesto Vásquez Alape: investigador principal, Hno. Cristhian James Díaz Meza [y otros seis]: coinvestigadores. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle, 2020.

144 páginas : fotografías, gráficas ; 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5486-19-5 (impreso)

ISBN 978-958-5486-98-0 (digital)

1. Educación rural – Investigaciones – Colombia 2. Educación rural – Estudio de casos – Guatavita (Cund.) 3. Formación profesional de maestros – Investigaciones – Colombia I. Vásquez Alape, Luis Ernesto II. Díaz Meza, Cristhian James, Hno.

CDD: 371.1 ed.22 CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

ISBN: 978-958-5486-19-5

e-ISBN: 978-958-5486-98-0

Primera edición: Bogotá, D. C., mayo del 2020

© Universidad de La Salle

Editor académico: Luis Ernesto Vásquez Alape

Edición

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, tercer piso

PBX: (571) 348 8000, extensiones: 1224 y 1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Dirección editorial

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Sabina Ojeda

Diagramación

Angélica García

Diseño de portada

Milton Ruiz

Imágenes

Pixabay

Publicación electrónica

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.
Impreso en Colombia.

Agradecimientos

A la directora de Núcleo Nubia Isabel Salamanca González; a los señores rectores Uriel Benítez Rodríguez, del Colegio José Gregorio Salas, y Luis Evelio Guarín Flórez, del Colegio Pío XII; a los coordinadores Oscar Forero y Astrid Ximena Estepa; y al cuerpo de docentes de las dos instituciones por la confianza delegada y los diálogos enriquecidos con su sabiduría.

A los miembros de los semilleros Investigación en la Producción Agrícola Sustentable (Facultad de Ciencias Agropecuarias), Conocer (programa de Trabajo Social) y ZOE-BIOS y RESUP (Facultad de Ciencias de la Educación), estos dos últimos pertenecientes al grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente, de la Universidad de La Salle.

Contenido

Introducción	9
<i>Tito Hernando Pérez Pérez y Luis Ernesto Vásquez Alape</i>	
Referencias	18
Parte 1. Contextualización: la complejidad de la educación rural en Colombia	21
El desarrollo rural y la educación en el campo colombiano	23
<i>Claudia Patricia Álvarez Ochoa</i>	
Ruralidad y territorialidad.....	25
La educación rural y la generación de capital social	27
La educación rural en Colombia	28
Una nueva Colombia.....	31
Referencias	31
Educación(es) en el sector rural colombiano	35
<i>Daniel Guillermo Turriago Rojas y Tito Hernando Pérez Pérez</i>	
La instrucción pública y la religión católica (1900-1930)	37
El sistema laico-liberal y las reformas nacionales (1930-1946).....	41
El Partido Conservador y la educación católica (1946-1953).....	42
El proceso histórico reciente de la educación rural.....	43
El liderazgo comunitario: condición <i>sine qua non</i> en la escuela rural.....	46
Referencias	48
Entre voces y miradas: las prácticas pedagógicas en Guatavita	51
<i>Myriam Esperanza Monroy González</i>	
La práctica pedagógica en voces de pensadores	55
Referencias	59
Parte 2. Conversaciones con la realidad: un devenir desde la tradición	61
Aspectos y desarrollos metodológicos de la investigación-acción en la formación para la asociatividad y el liderazgo rural	63
<i>Javier Ricardo Salcedo Casallas y Hno. Crithian James Díaz Meza, FSC</i>	
La investigación-acción: evolución, tradiciones y tipos.....	67
Aplicaciones metodológicas y experiencias acerca de la investigación-acción en la formación de maestros para la asociatividad y el liderazgo rural en Guatavita, Cundinamarca	72
Referencias	83

El trayecto problematizador en los procesos formativos rurales. Hacia una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo en tiempos de posacuerdo.....87

Luis Ernesto Vásquez Alape y Daniel Lozano Flórez

Propuesta formativa para el docente rural: el contexto89

La propuesta: voluntad de poder 91

Hacia una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo en tiempos de posacuerdo..... 94

La axiología, principio fundamental en los procesos formativos de asociatividad y liderazgo..... 99

Propuesta de un proyecto pedagógico de aula para la asociatividad y el liderazgo: emprendimiento rural con la comunidad y la escuela ... 112

Referencias 116

Repasos de lo vivido: semilleros y narrativas de una práctica rural..... 119

Myriam Esperanza Monroy González

Los semilleros en el contexto de la Universidad de La Salle 122

La articulación de los semilleros en la investigación..... 123

A propósito de los semilleros: para pensar, actuar 126

La narración: voces conjuntas 128

Los aprendizajes en las voces de los semilleristas 133

A modo de cierre sin pretensión de concluir..... 139

Referencias 141

La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia. A manera de epílogo..... 143

Luis Ernesto Vásquez Alape

Referencias 145

Introducción

Tito Hernando Pérez Pérez*

Luis Ernesto Vásquez Alape**

Afianzar los procesos formativos en asociatividad y liderazgo rural de los profesores de primaria del municipio de Guatavita (Cundinamarca), a partir de las prácticas en investigación-acción, es un reto y una alternativa para redescubrir, fortalecer y proyectar su historia, y las potencialidades de los sujetos rurales, en aras de rescatar las riquezas del campo, su valía económica, política, social y cultural, así como su significativo aporte a la manutención del país. Todo esto en medio de las tensiones suscitadas por el abandono gubernamental del campo y por el despojo de propiedades que han sufrido los campesinos, afrodescendientes e indígenas desde que se comenzó a configurar el Estado colombiano.

Si bien es cierto que Guatavita no ha sido afectado de forma directa por las dinámicas recientes del conflicto armado, este municipio no se puede desconocer como parte del contexto nacional, dado que la dolorosa guerra ha fracturado la vida, el capital cultural y las simbólicas que han constituido el significado y sentido de vida de los territorios rurales.

* Docente investigador del programa de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: tperez@unisalle.edu.co

** Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lvasquez@unisalle.edu.co

Estudios relacionados con el origen y evolución del conflicto armado en Colombia, como el realizado por Fajardo (2015) para la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, señalan que este se deriva de manera principal de las tensiones, disputas y correlaciones de fuerza generadas por la apropiación de la tierra. En este sentido, desde los años veinte, las acciones de violencia se han caracterizado por la reacción estatal frente a las organizaciones obreras y campesinas. Un ejemplo de esto lo constituye la masacre de las bananeras de 1928, que es el referente de comienzos del siglo XX en relación con los asesinatos y desapariciones de líderes sociales y campesinos.

En los años cuarenta y cincuenta se vivió un escenario de confrontación entre los simpatizantes de los partidos tradicionales —Liberal y Conservador—, provocado por su dirigencia. El conflicto dejó saldos lamentables de pérdida de vidas humanas, en especial en los territorios rurales de la región andina. Hacia finales de los sesenta, incursionaron en el país las guerrillas de corte comunista y socialista, las cuales nutrieron sus fuerzas militares con campesinos, afrodescendientes e indígenas, quienes, ante el abandono de los territorios rurales por parte del Estado y de sus agentes de gobierno, y los procesos de pauperización, vieron en la lucha armada una posibilidad de cambiar su realidad.

En los años ochenta se fortaleció la presencia de grupos armados contrainsurgentes creados por alianzas entre empresarios, ganaderos, representantes de multinacionales y narcotraficantes, con el fin de eliminar a las guerrillas en los territorios rurales. Así, de nuevo, el campo y sus actores vitales fueron las principales víctimas de la guerra y de la “deshumanización” que conlleva.

Aunque distintos sectores —como el empresarial, el gremial y el gubernamental— han intentado desconocer el conflicto armado interno en Colombia, este ha sido constante durante los últimos setenta años, sobre todo en las zonas rurales, que conforman el ámbito más afectado por los actores armados estatales y paraestatales, las guerrillas y las bandas criminales (Bacrim); “estas últimas junto a los grupos paramilitares, son los más grandes artífices del desplazamiento y despojo de tierras en Colombia” (Pérez Pérez, 2011, p. 134).

Otro aspecto que permite analizar la realidad del campo colombiano se relaciona con la hibridación cultural que, en vez de constituir una posibilidad de crecimiento, democratización y rescate de la diversidad, ha generado discriminación, persecución y procesos de desaparición sistemática, sobre todo de las comunidades afro e indígenas; es decir, se ha dado un intento de homogeneización cultural, caracterizado por una fuerte presión a las personas por medio del uso de la fuerza e, incluso, de acciones criminales para que abandonen sus territorios.

En el informe *Operación Colombia - Tierras 2012*, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estimó que ese año en el país vivían cerca de cuatro millones de personas desplazadas. Además, indicó que entre cinco y seis millones de hectáreas habían sido abandonadas o despojadas. Según la organización, las acciones violentas se ejecutaron a través de distintas modalidades, como coerción, amenazas, destrucción de documentos en las oficinas de registro de instrumentos públicos y las notarías, ventas forzadas, apropiación de predios del Estado, actuaciones arbitrarias de autoridades estatales, decisiones judiciales manipuladas y falsificación de títulos. En este contexto, los más afectados fueron los campesinos, afrodescendientes e indígenas.

Por otra parte, los procesos tardíos de modernización del país han creado una brecha social, económica y educativa entre las zonas urbanas y rurales, la cual afianza las condiciones de pobreza y exclusión en el campo: precaria infraestructura vial, falta de apoyo científico y tecnológico, insostenibilidad económica de la producción agropecuaria, insuficiencia de los servicios de saneamiento básico y falta de acceso a la salud y a los aspectos mínimos que se requieren para tener calidad de vida. Lo anterior se da por las políticas y acciones burocráticas débiles del Estado en relación con la atención de las necesidades de los territorios rurales.

El abandono del sector rural por parte del Estado fracturó su unidad y produjo desconfianza y desesperanza en las poblaciones; en estas, la pobreza también se evidencia en la falta de acceso a la tierra y a infraestructura adecuada, servicios públicos eficientes, educación, seguridad social y seguridad alimentaria. En el ámbito educativo, se registra que en los años cincuenta y sesenta se desarrollaron programas de formación en los territorios. De acuerdo con Corvalán (2006):

[...] sumado al surgimiento del campo del 'desarrollo rural' caracterizado por el objetivo de término del dualismo estructural y la detención de la migración campo-ciudad debido a las consecuencias de marginalidad urbana que generaba, permiten en las décadas siguientes del siglo XX hablar de la importancia de la educación y de la escuela rural. (p. 43)

Este escenario, según el autor, pone el acento en una diversidad de interrogantes que indagan sobre ¿cuáles deben ser los objetivos de la educación para las poblaciones rurales?, ¿esta debe ser distinta a la educación urbana?, ¿es necesario adelantar estrategias para evitar la migración de los jóvenes del campo?, ¿la formación se tiene que orientar solo a las actividades agropecuarias?, ¿cuáles son las metodologías más pertinentes? Los procesos de masificación que se propusieron y dinamizaron en los años ochenta intentaron responder estas preguntas;

sin embargo, estos se transformaron con la inclusión del discurso de la calidad en la educación y pasaron a ser objeto de la intervención pública en relación con mejorar los índices de calidad, mediante políticas estandarizadas que poco dialogaban con los contextos y realidades rurales.

Si bien desde los años noventa en Colombia se han hecho esfuerzos por establecer metodologías flexibles para la educación rural, como la Educación Fundamental Integral (EFI) —desplegada en *Radio Sutatenza*—, el modelo Escuela Nueva, el Programa de Educación Continuada de Cafam y el modelo Telesecundaria, estas alternativas no han logrado proponer pedagogías que respondan a las condiciones de precariedad del campo, desde los puntos de vista social, económico, político y cultural, y a la falta de infraestructura educativa, de formación y de reconocimiento del estatus socioeconómico del docente rural, quien no se siente incentivado para seguir en su proceso de formación y mejorar sus prácticas de enseñanza; por el contrario, ve la escuela rural como un lugar de paso para vincularse al sistema educativo urbano.

Por otra parte, la política nacional no ha estado desligada de las recomendaciones que hacen los organismos internacionales en materia de educación rural. En este sentido, ha tomado las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) centradas en la necesidad de potenciar la educación en este sector, con la finalidad de generar procesos de desarrollo beneficiosos para las poblaciones, en especial de los países denominados tercermundistas.

En este contexto, se señala que, debido a las características del territorio y al proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), durante la última década la educación rural ha retomado su importancia en la agenda pública nacional; en consecuencia, esta investigación representa una oportunidad para comprender cómo se articulan las políticas educativas con los procesos pedagógicos, administrativos y didácticos que se adelantan en las instituciones de educación rural en el país.

El pensar las prácticas educativas con un horizonte de sentido de asociatividad y liderazgo, y como posibilidades de transformación territorial —a partir de la apropiación de su complejidad sociocultural, económica y política—, en relación con las políticas nacionales, requiere reinterpretar los lineamientos de calidad educativa en lo rural, sobre la base de los intereses, necesidades y conocimientos de lo local en articulación epistémica con enfoques pedagógicos participativos, dialógicos y críticos. También es necesario tener en cuenta políticas internacionales como las de la Unesco, que proponen una educación inclusiva, equitativa

y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030; en este sentido, el objetivo 4 de los ODS para Colombia (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2018) plantea:

una de las condiciones básicas para el desarrollo es contar con servicios de educación de calidad para todos. Para ello se requiere una serie de factores: profesores cualificados, infraestructura, aprendizaje pertinente, significativo e incluyente y cobertura universal. Aquí sí es cierto que el mandato de ‘No dejar a nadie atrás’ se debe aplicar a cabalidad. (p. 21)

Esto exige reconfigurar el concepto de desarrollo y las comprensiones sobre la descentralización en materia educativa, que se constituyen en retos y posibilidades de diálogo permanente con la educación rural, así como los ejercicios educativos y pedagógicos que se adelantan en las instituciones desde la generación de prácticas de economía solidaria.

Más allá de los preceptos económicos de corte desarrollista, la propuesta de la Unesco se enmarca en una idea de progreso humano, sustentable e integral. Por tanto, su comprensión forma un eje que articula este trabajo y sus aportes a la creación de una apuesta que mejore las condiciones de las comunidades educativas en las que la escuela rural tiene una interacción directa y contribuya a materializar una concepción de desarrollo territorial con un enfoque de reconocimiento y garantía de derechos.

Desde una visión integral unida con la educación, los retos que plantea la Unesco con los ODS —sobre todo en lo referente al fin de la pobreza, la erradicación del hambre, la igualdad de género, el saneamiento básico, el trabajo, la erradicación de las formas de desigualdad, el medio ambiente, la paz y la justicia— dan un derrotero que impone hacer una lectura crítica y un reconocimiento de sus apuestas para que en el 2030 no haya brechas entre los territorios con vocación rural y los que tienen un mayor nivel de urbanización.

Esta perspectiva implica que en las políticas y prácticas de la educación rural se deben incluir y entender las exigencias del contexto para brindar, en un marco de derechos, las condiciones de dignificación humana en cuanto al reconocimiento profesional, social y económico del maestro, a la infraestructura adecuada para vivir los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los ambientes pedagógicos y mediaciones didácticas que favorecen la constitución de un sujeto educativo potenciado en su autoestima, autonomía, esperanza y libertad. Esto con base en la creación y dinamización de un conocimiento crítico y prospectivo,

generador de una realidad en la que se abolan las inequidades, desigualdades e injusticias, a través del aprender a aprender, ser, hacer y vivir juntos. Todo en medio de las tensiones entre lo mundial y lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo plazo y el corto plazo; la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades; el extraordinario desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación del ser humano; el autoconocimiento y los medios para mantener la salud física y psicológica; lo espiritual y lo material (Delors, 1996).

Debido a las tensiones expuestas y a las exigencias de tener unos aprendizajes desde y para la vida en el contexto rural, es fundamental comprender los requerimientos y características de las nuevas ruralidades nacionales en el escenario de posconflicto para apostar, desde el ámbito educativo, por un desarrollo incluyente, como el propuesto por la Misión para la Transformación del Campo. Esta iniciativa busca reducir las brechas más significativas en el acceso a los bienes públicos, con el fin de asegurar que los pobladores rurales tengan mejores condiciones de vida y generar un proceso que los constituya en sujetos autónomos (Ocampo, 2014). En este marco del desarrollo integral, la educación es uno de los bienes públicos que disminuyen las desigualdades entre las poblaciones rurales y urbanas, a la vez que potencia la capacidad de los habitantes rurales para producir de manera autónoma su desarrollo territorial.

Para entender mejor las nuevas dinámicas de la ruralidad, se puede usar el enfoque propuesto por el PNUD en *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. En este trabajo, la institución señala que hay que superar la dicotomía rural-urbano y entender lo rural como un continuo:

el mundo identifica hoy en lo rural una promesa y una esperanza. Ya no se habla solo de urbanización como sinónimo de modernización, sino de integración, continuidades e interdependencia entre las diferentes vocaciones territoriales del país. Los ciudadanos globales han comprendido que la calidad de vida en las urbes depende del bienestar de quienes habitan las zonas rurales. (p. 16)

Este panorama se vincula con el hecho de que en Colombia hay fuertes brechas o rezagos educativos entre el mundo rural y el urbano. El informe *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz* de la Misión para la Transformación del Campo (DNP, 2015) muestra que esas brechas se presentan sobre todo en la cobertura de la educación preescolar —de tres a cinco años—, en la cobertura de la educación media —de doce a dieciséis años— y en las posibilidades de acceder a la superior —de diecisiete a veinte años—. Aunque la cobertura de la educación básica ha mejorado, los resultados en las pruebas Saber —5.º, 9.º y

11.º— exponen la baja calidad que existe en el ámbito rural y la brecha entre los colegios rurales y urbanos.

La situación invita a que se realicen estudios para comprender las dinámicas rurales desde las complejidades de su realidad e indagar cómo se pueden construir alternativas a los modelos desarrollistas, caracterizados por la desbordada explotación de los recursos rurales y por la falta de una apuesta que mejore la vida de los campesinos, afrodescendientes e indígenas, quienes, en su día a día, soportan los efectos de las iniciativas de acumulación de capital que no conciben la materialización de prácticas solidarias.

Una de las motivaciones que llevaron a los investigadores a pensar este trabajo se asocia al interés que despertaron las negociaciones entre el Gobierno colombiano y las FARC en La Habana (Cuba), así como el acuerdo de paz que firmaron (Alto Comisionado para la Paz, 2016). Sin duda, uno de los puntos más importantes del documento es el primero: “Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral”. Este presenta un interesante diagnóstico de la realidad histórica del campo y propone alternativas que se habían discutido durante distintas épocas en los escenarios académicos, sociales y políticos para mejorar la condición de los habitantes de las zonas rurales.

La coyuntura del país enfocada a la consolidación del proceso de paz y a la reconciliación, en el marco del posconflicto, requiere establecer una pedagogía para la paz y asumir posturas investigativas interdisciplinarias que generen reflexiones críticas sobre las prácticas de asociatividad y liderazgo rural, con el fin de fortalecer la autonomía local y regional a favor de una “Reforma Rural Integral” que elimine las estructuras tradicionales de exclusión del campo colombiano.

A raíz del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC, algunos sectores de la institucionalidad gubernamental, la comunidad internacional, las organizaciones sociales y la academia se dedican a analizar y resignificar la situación del territorio rural, las interacciones que construyen sus sujetos y las posibilidades que desde allí se gestan para coadyuvar a la consolidación de la paz y al logro de unas mejores condiciones de vida de sus habitantes. Así, según Pérez Pérez (2014), la educación rural es un eje central de las transformaciones estructurales que requiere el campo colombiano y, por ende, de la materialización de la Reforma Rural Integral.

Con base en esta realidad, los investigadores, que tienen formación en distintas áreas y están adscritos a las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Agropecuarias y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle, se

dieron a la tarea de indagar cómo se desarrollan y se pueden reforzar, a partir de una intervención educativa, las prácticas de asociatividad y liderazgo rural en comunidades que no han sido afectadas de forma directa por el conflicto armado. Esto con la finalidad de constituir experiencias replicables en otros contextos rurales de la geografía colombiana.

Así, para el estudio se trazó como objetivo el fortalecer, a través de procesos de investigación-acción, las prácticas de asociatividad y liderazgo rural de los maestros de Guatavita, con los semilleros de estudiantes de las facultades de Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Educación, así como del programa de Trabajo Social, y con los mismos maestros. Para desarrollar el objetivo, se establecieron unos propósitos orientados a diagnosticar estas prácticas en el contexto de la comunidad educativa rural de primaria del municipio; planificar con la comunidad las acciones que le permitirán reforzar la asociatividad y el liderazgo rural desde una reflexión y autorreflexión crítica; y evaluar el proceso de investigación-acción realizado hasta el momento sobre las prácticas para formular estrategias de fortalecimiento.

El hecho de interactuar con comunidades que tienen un legado de experiencias, encuentros y desencuentros en sus prácticas cotidianas en el campo y observar cómo se constituyen sus procesos de trabajo solidario y sus liderazgos motivó al grupo de investigadores a reflexionar sobre el papel de la escuela como mediadora en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura de asociatividad y liderazgo en los lenguajes e interacciones rurales en Colombia.

En consecuencia, el grupo optó por adelantar la investigación *Prácticas de formación en investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita en las sedes rurales de los colegios José Gregorio Salas y Pío XII*, sobre la base de las experiencias de los actores que confluyen en las instituciones educativas del territorio.

Las miradas inter y transdisciplinar se adelantaron al escuchar las voces de estos actores, a partir del trabajo de recolección de información realizado por los integrantes de los semilleros de investigación de las unidades académicas y los docentes investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de los programas de Administración de Agronegocios y Trabajo Social de la Universidad de La Salle. Esta diversidad no solo permitió ver cómo se desarrollan las prácticas educativas y pedagógicas que contribuyen a promover la asociatividad y el liderazgo rural, sino también establecer las oportunidades que ofrece el territorio en relación con sus proyectos agropecuarios productivos y conocer cómo se constituyen los tejidos e interacciones sociales entre sus habitantes.

La exigencia dialógica de la investigación-acción ayudó a rescatar los saberes, sentires, temores y esperanzas de los docentes de Guatavita frente al compromiso de la educación, en general, y de la educación vinculada con las prácticas de asociatividad y liderazgo, en particular. Esta metodología de trabajo participativo, que hace una apuesta ética y política por la transformación adecuada y pertinente de las realidades que vive un colectivo, y se fundamenta en explicitar los conocimientos, posturas e intereses de los sujetos sobre sus situaciones y experiencias, les permitió a los investigadores formar con la comunidad unos conocimientos sobre las dinámicas que se desarrollan en los territorios rurales, en especial, en relación con la constitución de sus liderazgos y prácticas de asociatividad, aspecto que representa el lente con que se hizo el trabajo.

Gracias a las iniciativas de los docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia de las instituciones educativas de Guatavita, y al acompañamiento de los estudiantes de semilleros e investigadores de la Universidad, se crearon las condiciones para identificar las problemáticas más apremiantes y plantear soluciones desde los intereses de la comunidad educativa. Asimismo, se establecieron los planes que se pueden ejecutar a mediano y largo plazo para superar los problemas y se definió la puesta en marcha de acciones concretas para mejorar las condiciones de vida de la comunidad rural de Guatavita.

Cuando se identificaron las problemáticas, relacionadas de manera conjunta entre los docentes de Guatavita y los semilleros y docentes investigadores de la Universidad de La Salle, estas se interpretaron desde la mirada de la Facultad de Ciencias de la Educación, a partir de la reflexión de las prácticas pedagógicas. Los profesionales de la Facultad de Ciencias Agropecuarias centraron sus lecturas en establecer cómo se desarrollan los proyectos en la ruralidad de Guatavita y cómo se gestionan los procesos de producción, comercialización y venta de los productos agropecuarios con un enfoque especial: la economía solidaria, a través de sus formas asociativas de trabajo. Por último, desde el programa de Trabajo Social, se establecieron diálogos de saberes con estudiantes, padres y madres de familia sobre cómo se construyen sus tejidos sociales y acerca de las posibilidades que emergen de estos frente a las prácticas de orden comunitario y solidario.

Las interacciones entre la comunidad y los campos del saber propiciaron diálogos permanentes que se consolidaron en las propuestas de acción que emanan de la investigación y se condensan en la proposición final denominada *Proyecto pedagógico de aula para la asociatividad y el liderazgo en territorios rurales*, en la cual se integran las acciones previstas vinculadas con proyectos productivos y estrategias para el fortalecimiento del tejido social comunitario, articuladas con las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Guatavita. Esta propuesta

aparece en el capítulo “El trayecto problematizador en los procesos formativos rurales. Hacia una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo en tiempos de posacuerdo” de los autores Luis Ernesto Vásquez Alape y Daniel Lozano Flórez.

Con base en esto, el libro se organiza en dos partes: la primera, de contextualización, despliega una reflexión que nace de caracterizar los factores económicos, políticos, sociales y educativos que constituyen la complejidad de “lo rural” y de la educación rural. Así, se exponen los capítulos argumentativos “El desarrollo rural y la educación en el campo colombiano”; “Educación(es) en el sector rural colombiano”; y “Entre voces y miradas: las prácticas pedagógicas en Guatavita”.

La segunda parte se centra en fundamentar y argumentar, con el trabajo investigativo ejecutado en las comunidades académicas, el proceso de investigación-relación relacionado con la asociatividad y el liderazgo, y en establecer cómo este sirve de base para proponer un proyecto pedagógico de aula cimentado en sus conceptos sensibilizadores en interrelación con los definidores. Esto se plasma en los capítulos “Aspectos y desarrollos metodológicos de la investigación-acción en la formación para la asociatividad y el liderazgo rural”; “El trayecto problematizador en los procesos formativos rurales. Hacia una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo en tiempos de posacuerdo” y “Repasos de lo vivido: semilleros y narrativas de una práctica rural”.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2012). *Operación Colombia-Tierras 2012*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2012/Situacion_Colombia_Tierras_-_2012.pdf
- Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Texto completo del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Informe detallado de la Misión para la Transformación del Campo*. <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/Informes-misi%C3%B3n.aspx>

- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. *Contribución al entendimiento del conflicto armado* colombiano (pp. 352-406). <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r33442.pdf>
- Marrett, C. B., Hage, J. y Aiken, M. (1975). Communication and Satisfaction in Organizations. *Human Relations*, 28 (7), 611-626.
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la Transformación del Campo. Saludar la deuda histórica con el campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>
- Pérez Pérez, T. H. (2011). Colombia entre la paz y la guerra: una lectura a partir de la Seguridad Democrática. *Via Iuris*, (10), 83-100.
- Pérez Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7 (2), 287-311.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *ODS en Colombia: los retos para 2030*. https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp_co_PUBL_julio_ODS_en_Colombia_los_retos_para_2030_ONU.pdf

Parte 1

Contextualización:
la complejidad de la
educación rural en
Colombia



El desarrollo rural y la educación en el campo colombiano

Claudia Patricia Álvarez Ochoa*

* Docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: calvarez@unisalle.edu.co

Ruralidad y territorialidad

En el mundo se han presentado modificaciones en las dinámicas sociales y económicas de las sociedades rurales a medida que las economías de los países han hecho su transición de agrarias a industriales (Bejarano, 1987; Cartagena, 2002). Uno de los cambios registrados se observa en el desplazamiento de los habitantes a las ciudades, en gran parte debido a la falta de oportunidades, a la búsqueda de alternativas para la generación de ingresos, a la continuidad de los procesos de formación y a la necesidad de distanciarse de las situaciones de conflicto.

Las cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda indican que el 77,1% de los 48.258.494 habitantes de Colombia residen en las cabeceras municipales, el 7,1% en los centros poblados y el 15,8% en las zonas rurales dispersas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2018a). Según los datos del Censo Nacional Agropecuario, alrededor de 2.748.000 colombianos se dedican a actividades productivas vinculadas con el agro (DANE, 2014).

La realidad del medio rural y los cambios en su entorno han incrementado las desigualdades sociales y las disparidades entre los territorios rural y urbano; además, han propiciado una separación de estos, a pesar de que tienen un alto grado de interdependencia. Por otra parte, ha sido frecuente la asociación de lo rural con lo agropecuario, lo que ha sesgado la mirada de este medio a los aspectos productivos, condición que, sumada a la baja densidad poblacional en las zonas donde se adelanta la actividad agropecuaria, ha creado situaciones de atraso material y de tradicionalismo cultural, así como la valorización de lo urbano (Gómez, 2001).

No obstante, el alto grado de interdependencia entre lo rural y lo urbano ha impulsado el surgimiento de nuevas comprensiones y de una ruralidad integrada con contextos urbanos, regionales e internacionales. En este punto, adquiere importancia el concepto de territorio: “espacio físico en donde se dan un conjunto de relaciones sociales que dan origen y a la vez expresan una identidad y un sentido de propósito compartidos por múltiples agentes públicos y privados” (Schejtman y Berdegué, 2004, p. 29). Así, el mundo rural es *pluriactivo*, en virtud de las distintas actividades económicas que desarrollan las unidades familiares campesinas y las comunidades como alternativas para la generación de oportunidades, lo que les posibilita mantener los medios de producción, conservar los estilos de vida y proteger los ecosistemas (Barkin, 2001, 2004, citado por Rosas-Baños, 2013).

La perspectiva teórica que incorpora el territorio como un concepto central para estudiar los procesos de construcción social llevados a cabo en un espacio geográfico ha originado el planteamiento del enfoque territorial (Llambí Insua y Pérez Correa, 2007), que se concibe a modo de un proceso de cambio institucional y productivo que se ejecuta en determinadas localidades y que permite avanzar en la superación de la pobreza (Schejtman y Berdegué, 2004).

Con este enfoque, la economía de lo rural se entiende desde la localización de los procesos económicos y sociales, en donde el eje articulador es el espacio geográfico. Esta condición propicia la convergencia de las voluntades e intereses de los actores, quienes tienen un sentido de identidad y unos propósitos definidos. Así, en el enfoque territorial se destacan las oportunidades de construcción participativa de propuestas de crecimiento, inversiones y sostenibilidad con una visión que respeta la cultura local, incluido lo rural (Dirven *et al.*, 2011).

En Colombia, diferentes instituciones gubernamentales han adoptado este enfoque para la formulación de políticas públicas; también lo han hecho algunos entes privados y, desde luego, académicos para la realización de sus estudios. Una de las aplicaciones de esta categoría se observa en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Congreso de la República de Colombia, 2015), en el que se hizo una apuesta para un cambio social en el campo, mediante la intervención de problemas que durante varias décadas han estimulado el conflicto social colombiano, entre estos, las desigualdades sociales, la concentración de la propiedad de la tierra y la imposibilidad que tiene la población campesina para acceder a este medio de producción.

Aquí conviene destacar que, a pesar de su importancia en el desarrollo del país, lo rural muestra un rezago en materia económica y social; por esto, se requiere

garantizar mejores condiciones y el ejercicio de los derechos de los habitantes rurales, con el fin de que tengan la “opción de vivir la vida digna que quieren y valoran” (Ocampo, 2014, p. 1). Al respecto, el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* plantea:

la necesidad de desarrollo integral del campo, la erradicación de la pobreza y la satisfacción plena de las necesidades de la ciudadanía de las zonas rurales para que toda la población pueda ejercer plenamente sus derechos y se alcance la convergencia entre la calidad de vida urbana y la calidad de vida rural, respetando el enfoque territorial, el enfoque de género y la diversidad étnica y cultural de las comunidades. (Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 12)

La educación rural y la generación de capital social

El Banco Mundial (citado por Kliksberg, 2006) distingue cuatro tipos básicos de capital: 1) el natural, constituido por la dotación de recursos naturales con que cuenta un país; 2) el construido, generado por el ser humano, que incluye infraestructura, bienes de capital, capital financiero y comercial, etcétera; 3) el humano, determinado por el grado de nutrición, salud y educación de la población; y 4) el social, un descubrimiento reciente de las ciencias del desarrollo.

Según Woolcock (1998), el capital social corresponde a los vínculos de confianza entre los individuos que amplían sus posibilidades de acción colectiva. Este se apoya en lazos formados desde las experiencias comunes y en valores específicos compartidos por los grupos sociales que les imprimen sentido a las prácticas de las personas. Así, el capital humano y el social son relevantes en el desarrollo económico de las naciones, porque brindan las bases para el progreso tecnológico, la competitividad, el crecimiento sostenido, el buen gobierno y la estabilidad democrática (Kliksberg, 2006).

El capital social se puede generar en diferentes instancias y depende de los valores, costumbres, creencias y cultura de la sociedad. Aunque su construcción es un proceso complejo que requiere la intervención de diversos actores —a través de la formulación de políticas públicas y de la asignación de recursos—, la participación del sector educativo es vital, debido a que desempeña roles y funciones sociales relacionados con los procesos de movilidad, el fortalecimiento de los vínculos y la cohesión, mediante la formación impartida a las personas, con el fin de contribuir a que ellas tengan las características que demanda el capital social (Sudarsky, 2001).

Las posibilidades de desarrollo de lo rural se ven limitadas por las debilidades institucionales, la falta de acceso a los derechos ciudadanos, la fragilidad del sistema de justicia, la inequidad en el acceso a la educación, el clientelismo y la corrupción. Estos aspectos, que son barreras para las relaciones de confianza, la cooperación y la solidaridad, dan cuenta de la importancia de la acción colectiva en la creación de una sociedad justa e incluyente. La cooperación y solidaridad que sustentan esta acción demandan capacidades sustentadas en el capital humano y en el social, que surgen de procesos de aprendizaje y requieren de tiempo para su maduración (Schejtman y Berdegué, 2004).

La comprensión de lo rural evidencia que es fundamental tener una mirada multisectorial e interdisciplinaria, de manera que los logros en materia de bienestar para la población sean un resultado de la sinergia entre los sectores de la economía y la oferta de bienes públicos que favorecen sus actividades, en función de las características y condiciones de los territorios. Además, la diversidad cultural que origina las formas de comprender y vivir de los habitantes de un territorio obliga a entender sus complejidades y a posibilitar modelos educativos pertinentes que respondan a las necesidades e intereses de la niñez y la juventud rurales, y las motive a no abandonar el campo. Así, el progreso de lo rural y, por consiguiente, el del país demandan que los procesos educativos incluyan estrategias pedagógicas que favorezcan, desde la infancia, la generación de capacidades que sean la base para el desarrollo de cualquier actividad.

La educación rural en Colombia

La falta de oportunidades en el medio rural y la brecha de pobreza con respecto al urbano requieren cambios en diversas dimensiones, entre estas, la educativa, así como la generación de programas que propicien la permanencia de los jóvenes en el campo. Para lograr esto, se necesita, además de otros aspectos, construir y brindar ofertas educativas pertinentes que reconozcan las características del territorio y los intereses de los niños y jóvenes.

En Colombia, al igual que en América Latina en general, la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación es un factor que contribuye a reproducir los contrastes económicos y sociales (Schejtman y Berdegué, 2004). Las brechas urbano-rurales se evidencian en las mediciones que muestran las diferencias entre los niños y jóvenes que habitan en las ciudades y los que viven en el campo. De acuerdo con un reporte del Ministerio de Educación Nacional (MEN):

el 62% de los jóvenes de las zonas rurales no se matriculan en la educación media [...] apenas el 1% de las matrículas universitarias que se registraron en el 2016 provinieron del campo. En el 2015 esta cifra se estableció en el 2%. (Semana, 2017)

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida reveló que, en el 2016, el promedio de años de educación de las personas entre quince y veinticuatro años era de 10,1 en las ciudades y de 8,4 en los centros poblados y lo rural disperso. En relación con la asistencia, la población con edad para cursar la educación básica y la media (de cinco a dieciséis años) presentó una tasa de 96,3% en las ciudades y de 90,5% en los centros poblados y lo rural disperso. En la población en edad para cursar la educación superior (de diecisiete a veinticuatro años), la tasa de asistencia fue de 43,1% en las ciudades y de 24,3% en los centros poblados y lo rural disperso. En el análisis del tiempo que gastan los estudiantes de cinco años y más en los niveles de educación preescolar, básica y media para ir al establecimiento educativo se encontró que el 11,1% de los jóvenes de las ciudades tardan más de veinte minutos para llegar; el 21% de los estudiantes de los centros poblados y lo rural disperso gastan más tiempo (DANE, 2016).

Sobre la matrícula en Colombia, la investigación de educación formal del DANE arrojó que en el 2018 el 76,3% de los 9.916.546 alumnos matriculados en establecimientos oficiales y no oficiales estaban en la zona urbana y el 23,7% en la rural. De los 447.855 docentes ocupados con asignación académica, el 72,2% prestaban sus servicios en instituciones educativas ubicadas en la zona urbana y el 27,8% en establecimientos localizados en la rural (DANE, 2018b).

Acerca de las sedes ubicadas en la zona rural y el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), el estudio reportó que el 92,6% de las instituciones contaban con electricidad, el 87,7% con equipos de cómputo, el 33,7% con señal de televisión, el 26,9% con internet, el 8,0% con línea telefónica y el 11,8% con señal de radio para fines educativos (DANE, 2018b).

Si bien las cifras evidencian brechas, en el país se han planteado e implementado acciones para el mejoramiento de la educación rural. La Escuela Nueva surgió en Colombia en los años setenta como un modelo pedagógico orientado a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales. Hoy, constituye un modelo escolarizado de educación formal, que ofrece los cinco grados de la básica primaria en las zonas rurales, en la modalidad de multigrado, y la integración de estrategias curriculares, de formación docente, de gestión y de participación de la comunidad (MEN, 2019a).

En 1996, se inició el Proyecto de Educación Rural (PER), como parte del llamado Contrato Social Rural —firmado en la administración de Ernesto Samper (1994-1998)—, que contenía una modificación de esta educación. En 1999, en la administración de Andrés Pastrana (1998-2002), se implementó el PER con el propósito de contrarrestar la escasa participación ciudadana, la poca pertinencia de los programas educativos, la baja cobertura y calidad, así como la deficiente gestión municipal e institucional. Las primeras experiencias del PER se dieron en el 2002; en el 2004, se modificó la estructura administrativa del proyecto y se mantuvieron los modelos educativos y los procesos de implementación llevados a cabo hasta ese momento, con un enfoque en los objetivos de aumentar la cobertura, disminuir la deserción y mejorar la calidad (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007).

En el 2009, el MEN comenzó el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (fase II), con el fin de garantizar la educación por medio de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a los estudios y el desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes para una educación de calidad, pertinente y con prácticas pedagógicas relevantes (MEN, 2019b).

Con motivo de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Alto Comisionado para la Paz, 2016), y para propiciar la integración de las regiones colombianas, la inclusión social y el fortalecimiento de la democracia, se planteó el Plan Especial de Educación Rural (PEER), que busca la disminución de las brechas, el establecimiento de una educación de calidad que responda a las características individuales, regionales, culturales y de los contextos, así como la creación de modelos flexibles de educación preescolar, básica y media que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural con un enfoque diferencial (MEN, 2018).

A diferencia de los planes anteriores, esta propuesta incluye acciones de intervención en zonas rurales desde la atención a la primera infancia hasta la educación superior para garantizar cobertura, calidad y pertinencia; pero, igual que muchos proyectos, presenta como limitante la disponibilidad de los recursos para asegurar su implementación y continuidad.

Se resalta que el PEER plantea la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, además de su calidad y pertinencia, mediante una acción integral y cuatro estrategias: 1) fomento del capital social ligado a la escuela, a través de la participación de las familias y de otros actores sociales en la dirección de la educación rural; 2) fortalecimiento de los padres, madres y otros acudientes en su rol como personas de apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los niños;

3) promoción de la paz, la reconciliación y la convivencia; y 4) oferta de aulas abiertas culturales y deportivas para la comunidad (MEN, 2018). En estas estrategias se evidencia una apuesta para la construcción del tejido social y el relacionamiento entre los estudiantes, los profesores, los padres de familia y la comunidad, lo cual revaloriza el papel del colegio como un sitio para el encuentro comunitario.

Una nueva Colombia

Una sociedad que estimula y cultiva la equidad, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el autocuidado y el cuidado de los bienes comunes, y lo refleja en sus sistemas —judicial, de salud, educativo, entre otros— puede lograr un mayor progreso (Kliksberg, 2006). La educación y las instituciones, junto con los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidades, deben desarrollar procesos de formación que transmitan conocimientos, faciliten el reconocimiento de las diferencias de las personas y los territorios, y generen espacios para el fortalecimiento de los valores sociales que favorecen la consecución de la autonomía, de la participación y del respeto, elementos que potencian el capital social, la creación de condiciones para el ejercicio de los derechos de las personas y el logro de objetivos y metas relacionados con el desarrollo desde un enfoque territorial.

Así, se podrá hablar de una nueva Colombia cuando se cuente con un capital social que apunte a una visión compartida de país. La construcción de este capital y el cambio social, en especial, en las zonas rurales, requieren de una transformación que permita que el sector educativo desempeñe un rol protagónico.

Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Texto completo del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Bejarano, J. A. (1987). *Ensayos de historia agraria colombiana*. CEREC.
- Cartagena, A. M. (2002). *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Universidad Nacional de Colombia.
- Colombia Aprende. (s. f.). *Qué es Escuela Nueva*. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>
- Congreso de la República de Colombia. (9 de junio del 2015). [Ley 1753 del 2015]. http://www.minambiente.gov.co/images/planeacion-y-seguimiento/pdf/Plan_Estrategico_Institucional/LEY-1753-15_Plan_Nacional_de Desarrallo _2014_-_2018.pdf

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). *Censo Nacional Agropecuario 2014*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/agropecuario/censo-nacional-agropecuario-2014>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). *Boletín Técnico: Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV 2016*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2016.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018a). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-n.acional-de-poblacion-y-vivienda-2018/donde-estamos>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018b). *Educación formal (EDUC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2016-por-departamento>
- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia, D., Faiguenbaum, S., Rodríguez, A. y Peña, C. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Gómez, S. (2001). ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 17, 5-32.
- Kliksberg, B. (2006). Capital social y cultura, claves del desarrollo. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 2 (2), 5-31.
- Llambí Insua, L. y Pérez Correa, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural*, 59, 37-61.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019a). *Modelos educativos flexibles - Escuela Nueva*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019b). *Proyecto de Educación Rural (PER)*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-3297_22.html
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la Transformación del Campo. Saldar la deuda histórica con el campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/196_Hacia_una_Mujer_Educacion_Rural_DOC.pdf

- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: economía ambiental y economía ecológica. *Polis, Revista Latinoamericana*, 34. <http://journals.openedition.org/polis/8846>
- Schejtman, A. y Berdegue, J. (2004). *Desarrollo territorial rural*. http://rimisp.org/wp-content/files_mf/1363093392schejtman_y_berdegue_2004_desarrollo_territorial_rural_5_rimisp_CArduen.pdf
- Semana. (2017, 28 de marzo). Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país. *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia-cifras-de-educacion-rural/519970>
- Sudarsky, J. (2001). *El capital social de Colombia*. Departamento Nacional de Planeación.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27 (2), 151-208.



Educación(es) en el sector rural colombiano

Daniel Guillermo Turriago Rojas*

Tito Hernando Pérez Pérez**

* Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: dturriago@unisalle.edu.co

** Docente investigador del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: tperez@unisalle.edu.co

La instrucción pública y la religión católica (1900-1930)

A pesar de la centralizadora Constitución Política de 1886 (Consejo Nacional Constituyente, 1886), en las tres primeras décadas del siglo XX Colombia fue una nación de regiones, en la cual los dirigentes locales orientaron y dirigieron los procesos territoriales, con el apoyo de las autoridades eclesiásticas, quienes consideraban que el orden era inseparable de la educación católica. De acuerdo con esa Constitución:

se considera la religión católica, apostólica y romana como la de la nación, que se constituye en elemento esencial del orden social. La educación pública fue organizada y dirigida en concordancia con la religión católica, y para ello se firmó un concordato entre la Santa Sede y el Gobierno nacional, el 31 de diciembre de 1887, que permitió que las autoridades eclesiásticas entraran a participar en la orientación de la sociedad por medio de la educación y la cuestión social. (Turriago, 2014a, p. 112)

La actitud de control eclesial sobre la educación se confirmó con la Ley 39 de 1903 (Congreso de la República de Colombia, 1903), conocida como la Ley Antonio José Uribe, en la cual se indicó que la instrucción pública estaría organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.

Por otra parte, con el Decreto Reglamentario 491 de 1904 (Vicepresidencia de la República de Colombia, 1904) se particularizaron los programas de la escuela urbana y la rural: se propusieron seis cursos para la primera y tres para la segunda. En estos, se enseñaba religión, lectura, escritura y aritmética. Las niñas alternaban estas materias con la costura. Los tres cursos en la escuela rural estaban distribuidos en:

1. Oraciones —como la avemaría, el Yo pecador, el credo y el padre nuestro—, vocales y consonantes, escritura sobre pizarra y cívica.
2. Catecismo Astete —partes 1 y 2—, lectura de corrido, escritura con pluma sobre papel, las cuatro operaciones y los números hasta mil, y geografía.
3. Catecismo Astete —partes 3 y 4—, historias bíblicas, lectura de textos, escritura de frases, las cuatro operaciones con fracciones y decimales, y geografía.

Para González (1979), politólogo e historiador, la Ley Antonio José Uribe creó sistemas educativos desiguales:

el urbano de seis años y el rural de tres, por el sistema de escuelas alternadas en el campo; los programas y estudios son diferentes. Se tiende así a frenar las aspiraciones a la movilidad social en sentido horizontal (campo-ciudad) y vertical (redistribución de la tierra). (p. 65)

En este sentido, la educación católica de las tres primeras décadas del siglo XX se enmarcó en un prototipo de cristiandad integral unido a:

una fuerte dimensión humana (deber, trabajo, profesión, participación en la vida social, civil y eclesial); se adopta la conocida fórmula de origen remoto ilustrado católico, pero con fuertes acentos innovadores en una sociedad en rápida transformación y que representa los primeros síntomas de la preindustrialización: buen cristiano y honrado ciudadano, en un contexto de desarrollo de todos los valores mundanos y celestiales auténticos, religión y trabajo, fe y civilización. (Braido, 1997, p. 258)

Por esto, Antonio José Uribe afirmó que la educación debía ser una marcha continua hacia el progreso dentro de la tradición. Asimismo, en las primeras décadas del siglo XX, Colombia se enmarcó en un modelo socioeconómico de haciendas o grandes latifundios:

los campesinos recibían una parcela de tierra, en la que sembraban artículos alimenticios, a cambio de unas jornadas mensuales de trabajo remunerado en la hacienda o de un pago en metálico. El propietario se dedicaba a algunos productos alimenticios de venta local, a la elaboración de panela y a la cría de ganados. Al lado de la hacienda tradicional eran numerosos los propietarios de pequeñas parcelas explotadas por trabajo y dedicadas casi exclusivamente a la producción de alimentos. (Melo, 1978, p. 74)

Los hacendados controlaban las relaciones sociales y los habitantes eran arrendatarios o aparceros, es decir, recibían una parcela a cambio de trabajo en la hacienda. Su prole se instruía en las escuelas rurales, las cuales tenían dos habitaciones: una para las clases y otra para el maestro; en algunos casos, se le daban los dos usos a una habitación. De acuerdo con Helg (2001), historiadora de la educación, “los habitantes de la vereda podrían darse por satisfechos si el municipio ejercía suficientes presiones políticas para que el gobierno departamental nombrara un maestro; hecho esto, debían de arreglárselas como mejor pudieran” (p. 51).

El 90% de los maestros rurales eran mujeres solteras, provenientes de los sectores medios de las zonas urbanas del ámbito rural, con una formación de primaria en un colegio privado de su territorio de origen. Algunas de ellas tenían un diploma de maestra no reconocido por el Estado. Después de seis meses de labor pedagógica en el campo, aspiraban a recibir una promoción a una escuela en la zona urbana. Al respecto, Helg (2001) expone:

hija de campesinos, o de una familia de pueblo. Hizo un año o dos en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética [...] Al fin obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escolita muy lejos, que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro. (p. 52)

El nombramiento del maestro en la escuela rural estaba condicionado por las intrigas y recomendaciones políticas en cada municipio. Su designación la aprobaba el cura del pueblo, quien le exigía tener una buena conducta y profesar la religión católica, de conformidad con las directrices de la Conferencia Episcopal Colombiana, en su asamblea de 1913, que consideraba que los maestros:

deberán ser practicantes católicos, de buenas costumbres, aptos para el magisterio y que detesten las doctrinas condenadas por la Iglesia. Los párrocos deben cultivar buenas relaciones con ellos, vigilar su conducta, tanto dentro como fuera de la escuela, inducirlos a las prácticas religiosas y a la recepción de los sacramentos. Los sacerdotes en todos los establecimientos de su parroquia deben investigar el estado en que se hallan los alumnos en el aprendizaje del catecismo y cuál es su moralidad [...] cuando conste al párroco que alguno o algunos maestros perseveran en costumbres escandalosas, o de cualquier modo causen daño a las creencias o la moralidad de los niños, debe acudir, por medio del obispo, a los superiores del ramo, para que tales maestros sean depuestos inmediatamente. (Turriago, 2014b, p. 117)

El salario de los maestros rurales rondaba un valor inferior a los treinta pesos, mientras que el de los urbanos estaba por encima de 45. Los recursos mobiliarios y didácticos de las escuelas rurales eran casi nulos por la precariedad de la planta física. La maestra enseñaba los tres cursos propuestos por el Decreto Reglamentario 491 de 1904 en el mismo salón y alternaba los días de enseñanza con los niños y niñas. En un día pedagógico, ella:

antes de comenzar las lecciones revisaba la apariencia de los alumnos. Los que tenían las uñas sucias o no se encontraban bien peinados eran devueltos a sus casas o recibían golpes dados con una vara. Era una primera manera de enseñar la urbanidad. Luego comenzaban las clases con religión. El aprendizaje de memoria de las oraciones o de ciertos pasajes del catecismo se prestaba relativamente bien a las condiciones de esas escuelas, a fuerza de repetición colectiva, los alumnos acababan por grabarse para toda la vida migajas de doctrina católica. La enseñanza de la lectura y la escritura se realizaba de manera oral. Cada letra del alfabeto era tema de un poemita que los niños memorizaban. La alfabetización tenía lugar colectivamente y los más avanzados guiaban a los más atrasados. La enseñanza se asimilaba a golpes de férula o de otros castigos corporales, bajo el principio de 'la letra con sangre entra'. (Helg, 2001, p. 58)

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, el ausentismo en las escuelas rurales colombianas fue casi total, porque se consideraba que los niños se debían dedicar primero a la producción económica familiar. En este sentido, la Ley 56 de 1927 (Congreso de la República de Colombia, 1927) expuso en su artículo 8.º que "los propietarios de las haciendas donde hubiere veinte o más niños, en edad escolar, tendrán la obligación de suministrar gratuitamente un local apropiado para asentar una escuela rural". Por otra parte, el primero de enero de 1928, el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas pasó a llamarse Ministerio de Educación Nacional (MEN).

A comienzos del siglo XX, la economía colombiana, enmarcada en la división internacional del trabajo, se fundamentaba en la producción de café y en la importación de productos manufacturados, de manera principal, en Gran Bretaña. La producción cafetera, que se había iniciado en 1880, fomentó la denominada colonización antioqueña y modificó los procesos productivos en las haciendas, donde se empezó a cultivar el café, como ocurrió en los departamentos de Santander y Cundinamarca:

el gran cambio se dio con el avance del cultivo del café, que involucró a la larga una proporción muy alta de la población rural del país [...] el café, logró un

acceso estable a los mercados mundiales y adquirió una permanencia como producto de exportación que no había logrado ningún producto agrícola previo. (Melo, 1978, p. 76)

Las exportaciones favorecieron a los comerciantes nacionales y extranjeros e integraron la economía nacional —de materias primas producidas en la ruralidad— con la de la metrópoli. La integración nacional no existía por la falta de vías de comunicación. El río Magdalena, que permitía vincular la Costa Caribe y el interior del país, era el principal medio de integración económica; por este transitaban las exportaciones, sobre todo, el café, y llegaban los productos elaborados a los principales centros de consumo, como Bogotá. Otro medio de comunicación era el ferrocarril, que integraba las zonas de producción cafetera, petrolera y bananera con los puertos de exportación.

La modernización iniciada en la década de los veinte se dirigió al desarrollo industrial urbano, debido al conflicto mundial europeo, que llevó a la sustitución de importaciones, que algunos autores denominaron “desarrollo industrial por sustitución de importaciones”. En las zonas cafeteras, para los grandes, medianos y pequeños propietarios:

el café constituyó una gran oportunidad de obtener una cosecha de alto valor, capaz de absorber elevados costos de transporte y garantizar el flujo constante de ingresos monetarios [...] se expandieron las actividades comerciales y se hicieron grandes fortunas en el comercio de exportación cafetera y en el correspondiente tráfico importador. La necesidad de vías de transporte se hizo más evidente y encontraron justificación y posibilidades de éxito en programas de desarrollo de un sistema vial más moderno, centrado en los ferrocarriles. (Melo, 1978, pp. 78-79)

El desarrollo cafetero y la creación de enclaves petroleros y bananeros desde 1920 no afectó la situación rural, dado que esta continuó atada a los jefes y caudillos rurales —liberales o conservadores—, quienes se apoyaban en la ignorancia, el analfabetismo y la miseria de la sociedad rural colombiana.

El sistema laico-liberal y las reformas nacionales (1930-1946)

En 1930 se inició en Colombia la hegemonía liberal (1930-1946), que buscaba imponer un sistema laico-liberal, lo cual se vio reflejado en la educación. Sobre esta, Helg (2001) dice:

las reformas nacionales de 1927 y 1931-1932 no modificarán de manera concreta la enseñanza primaria y secundaria. Como medidas legislativas fijaron ciertos principios como el carácter obligatorio de la educación elemental y la unificación de las escuelas primarias; prepararon el terreno para el establecimiento de un sistema educativo más centralizado y de una enseñanza secundaria pública. (p. 149)

En 1934 llegó al MEN Luis López de Mesa, quien se preocupó por la educación rural. Creó la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, por medio de la Ley 12 de 1934 (Congreso de la República de Colombia, 1934), que preparó a maestros, quienes junto con:

el cura, el médico y el alcalde darían en la escuela comunal conferencias a los alumnos y a los adultos sobre religión, higiene, salud e instrucción cívica. Era necesario desarrollar la vida de la aldea, sacar a los campesinos de su pobreza cultural y ofrecerles la posibilidad de encontrar otras ocasiones diferentes al mercado y la misa. (Helg, 2001, p. 153)

Para López de Mesa, el MEN debía llevar a las zonas rurales instrumentos modernos, receptores de radio y proyectores de cine que rompieran el aislamiento, sin disminuir el peso del catolicismo sobre la sociedad rural, puesto que este era la fuerza de cohesión. La comisión duró seis meses, dado que los otros ministros no la apoyaron. Uno de ellos afirmó: “el pueblo rural no solicita escuela [...] no la necesita y no le servirá para nada” (Helg, 2001, p. 153). Durante la labor de López de Mesa, en las zonas rurales se crearon restaurantes y cooperativas. En 1935, se fundaron dos escuelas piloto normales rurales, una en Bogotá y otra en Santa Marta:

estas escuelas, situadas la una en la capital, la otra en una pequeña ciudad, se encontraban instaladas en locales tan agradables y provistos de equipos tan modernos que las jóvenes que egresaban no tenían ningún deseo de enseñar en una escuela rural. [...] la tendencia anterior se agravó aún más cuando el ministro decidió en 1938 que los estudios de las maestras rurales serían de tres años. Las jóvenes se creían demasiado sabias para aceptar aislarse en una vereda. (Helg, 2001, p. 158)

El Partido Conservador y la educación católica (1946-1953)

En 1946, debido al enfrentamiento entre la dirigencia y las bases del Partido Liberal, retornó al poder el Partido Conservador. Con esto, se inició lo que se ha

denominado “la destorcida” y llegó al poder del Estado Mariano Ospina Pérez (1946-1950), quien representó los ambientes económicos de la industria y del café, y le dio de nuevo participación a la Iglesia católica en la sociedad y la educación pública:

el propio Ospina afirma claramente que la educación debe ser católica. Siendo la nación colombiana unánimemente católica, a nadie debe extrañar que, dentro de la tesis de la libertad de enseñanza imperen en la escuela la moral cristiana y las orientaciones que emanan de la fe de nuestros mayores. (González, 1979, p. 103)

En 1947, la Iglesia se interesó por la alfabetización, mediante la Acción Cultural Popular (ACPO), que se originó por:

un cura de Boyacá, apasionado por la radio, el padre Joaquín Salcedo, quien organizó una pequeña emisora en el Valle de Tenza en donde ejercía su sacerdocio; difundía sermones, cursos de alfabetización y consejos prácticos de agricultura a los habitantes de la región. Su objeto principal consistía en la recristianización y protección del campesinado, amenazado por el éxodo rural y el comunismo [...] Además la Iglesia y la Confederación de Colegios Católicos estimularon activamente los establecimientos católicos privados para que abrieran escuelas de alfabetización anexas en beneficio de los pobres, en las que los profesores y los alumnos daban gratis lecciones elementales. (Helg, 2001, pp. 244-245)

Con la llegada de los conservadores al poder, se derogó la reforma educativa propuesta en la hegemonía liberal, aunque el Estado siguió inspeccionando y vigilando la educación (Turriago, 2017). Durante los gobiernos conservadores (1946-1953), se impulsó la educación técnica y se fomentó la creación de universidades privadas; además, se reformaron las instituciones normales, con el fin de dignificar al maestro para que, con mística cristiana y patriótica, formara a la niñez colombiana (González, 1979).

El proceso histórico reciente de la educación rural

Identificar los cambios por los cuales ha transitado la escuela rural permite establecer dos momentos históricos significativos: el primero se dio en los años cincuenta del siglo XX, cuando se comenzaron a implementar programas educativos para ampliar la cobertura de la formación y responder a las exigencias de las políticas de desarrollo, en relación con el acceso a la educación, en especial, de la población en extraedad y adulta; con esto, se mejoraron los indicadores de

alfabetismo en el país. El segundo se inició en la década de los noventa, cuando, debido a las políticas de ampliación de cobertura y de calidad, se orientaron programas y estrategias pedagógicas en la educación rural para disminuir la importante brecha que había con respecto a la urbana en los resultados de pruebas y otros indicadores. Según Arvone (1978):

en 1958, al comienzo del Frente Nacional, la educación en Colombia era una institución social al servicio de los intereses de las élites dominantes y de los grupos de clase media. La educación no era, de ninguna manera, una agencia que promoviera la movilidad social para los sectores populares de las áreas rural y urbana, ni un instrumento de desarrollo integrado con planes económicos y sociales para el desarrollo de recursos humanos y de ciudadanos activos. Por el contrario, la situación educativa en 1958 se caracterizaba por el abandono de los sectores más desfavorecidos, especialmente el área rural, y el privilegio de los grupos económicamente poderosos y políticamente articulados, que utilizaban la educación para legitimar su estatus y garantizarse el acceso al sector moderno de la economía por medio de credenciales educativas. (p. 2)

El pacto político entre los partidos Liberal y Conservador, conocido como Frente Nacional e implementado en el periodo 1958-1974, marcó una pauta importante en las políticas educativas rurales del país. Ya en 1957, en el artículo 11 del Decreto Legislativo 0247, la Junta Militar de Gobierno había indicado que “a partir del primero de enero de 1958, el Gobierno nacional invertirá no menos del 10% de su presupuesto general de gastos en la educación pública”.

En este periodo se extendió el sistema educativo a todos los niveles y el Gobierno nacional asumió un gran protagonismo en cuanto a la financiación y dirección de las escuelas. Además, se propusieron reformas para favorecer la educación de las poblaciones más vulnerables y se desarrollaron programas de formación extraescolar dirigidos a los adultos analfabetos, con el fin de garantizarles la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para alimentar la fuerza de trabajo. También se propusieron y acompañaron prácticas de planeación e investigación y se recibió apoyo técnico y económico extranjero de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial, la Agencia Internacional para el Desarrollo y el Gobierno de los Estados Unidos, que seleccionaron a Colombia como un país de innovaciones educativas.

En este contexto, se hizo un esfuerzo importante por llevar educación a sectores tradicionalmente excluidos, como el afrodescendiente, campesino e indígena. Sin embargo, según Arias (2017), las prácticas de enseñanza seguían brindando

una formación tradicional, sin mayores diferencias frente a la que se daba en la escuela urbana, es decir, se mantenían los currículos y jornadas escolares rígidos, así como los modelos que poco se articulaban con la vida diaria del campesinado y que no contribuían a afianzar las experiencias rurales. Lo expuesto se infiere porque las prácticas se centraban en los procesos de alfabetización —enseñar a leer y escribir, y las matemáticas básicas—. Además, la mayoría de los habitantes rurales soportaban unas condiciones adversas, como pobreza extrema, diversas formas de discriminación, abandono del Estado y presiones de los grupos violentos que se establecieron en los territorios.

A finales del siglo XX, la educación colombiana registró unos cambios sustanciales, reflejados en la ampliación del alfabetismo, un mayor nivel de escolaridad promedio y el aumento de la asistencia escolar. En este sentido, se resalta que, pese a las condiciones históricas mencionadas, a partir de los años setenta de este siglo las escuelas y los estudiantes rurales comenzaron a mostrar significativos avances, relacionados de manera principal con la implementación y consolidación de modelos educativos que intentaban dar cuenta de las particularidades de los territorios, comunidades y estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con Perfetti (2007), la brecha educativa entre el sector rural y el urbano todavía tiene cifras altas y se mantiene la ineficiencia del sistema para retener y promover a los estudiantes.

Con la implementación del Proyecto de Educación Rural (PER), propuesto por el MEN, en las instituciones educativas rurales, y para el caso de Guatavita, se empezaron a ejecutar modelos como Escuela Nueva, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Programa de Educación Continuada Cafam, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria Rural y Servicio de Educación Rural.

El PER se estructura a partir de cuatro componentes esenciales: 1) cobertura y calidad de la educación básica, que busca crear modelos educativos en el medio rural, expandir la educación preescolar, mejorar las escuelas normales, así como desarrollar acciones de asistencia técnica y acompañamiento, y actividades de formación permanente de docentes; 2) capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales, que implementa programas de fortalecimiento de redes y alianzas entre los departamentos y las unidades operativas municipales; 3) formación para la convivencia escolar y comunitaria, que tiene como objetivos generar mejores condiciones en el aula, incrementar la participación, fomentar el trabajo cooperativo y colectivo, formar de manera integral sin discriminaciones, desarrollar habilidades para la solución de conflictos, entre otros aspectos; y 4) educación media técnica rural, que es una posibilidad de formar a los jóvenes con estudios técnicos regionales.

La Escuela Nueva es un sistema colombiano que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación docente, con el propósito de proveer educación primaria completa en zonas rurales con aulas multigrado. El modelo genera aprendizajes activos y contextualizados, establece una relación permanente entre la escuela y la comunidad, y es flexible frente a las condiciones de vida que tienen los niños campesinos. Los anteriores modelos demandan una permanente innovación en las estrategias de enseñanza por parte del docente rural, tanto en el ámbito de la pedagogía y la enseñanza, como en el trabajo con las comunidades rurales y en la estructura administrativa y de gestión escolar (Colbert, 1999).

En este esquema de trabajo, la labor del docente rural consiste en ser un facilitador y un guía para lograr que sus estudiantes tengan mejores resultados. Esto redundará en que ellos se conviertan en sujetos activos, reflexivos y participativos en los procesos de aprendizaje; en estos, el trabajo cooperativo y colaborativo les permitirá ser actores democráticos y solidarios desde el reconocimiento de sus capacidades, sin dejar de lado la formación propia de las diversas áreas del saber. Ante esto, surge la necesidad de tener una permanente innovación en las estrategias de enseñanza de los docentes rurales, el trabajo con la comunidad y la estructura administrativa y de gestión educativa (Colbert, 1999), por ejemplo, en relación con la implementación de la Escuela Nueva, uno de los modelos exitosos de la escuela rural colombiana. Con las observaciones adelantadas en las instituciones en donde se realizó la investigación, se encontró que, si bien los discursos plantean que se asume la apuesta pedagógica a partir de los postulados que define esta propuesta, en la realidad no es fácil evidenciar su implementación, en especial, en las prácticas de los docentes, dado que muchos de ellos no están familiarizados con el modelo o consideran que, al no tener las guías, no pueden trabajar adecuadamente esta propuesta.

El liderazgo comunitario: condición *sine qua non* en la escuela rural

Uno de los aspectos que más se destacan del trabajo en la escuela rural está asociado con su liderazgo en los territorios y comunidades en los cuales hace presencia. La labor se constituye a partir de las interacciones entre sus actores: directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, líderes sociales, representantes del sector productivo, autoridades civiles y eclesíásticas, etcétera. En consecuencia, se debe establecer cómo se dan los tránsitos en materia de liderazgo en las instituciones rurales.

Para tener un escenario más comprensible, se acude a Rojas (2013), quien señala la importancia que tiene la participación comunitaria y su articulación con el liderazgo en la democratización de las relaciones sociales, es decir, resulta difícil lograr la participación sin liderazgo. Rojas indica que hay dos tipos de liderazgo: 1) por la comunidad, que se refiere a la presencia de líderes o dirigentes que trabajan como representantes, y 2) de la comunidad, que hace referencia al capital social acumulado en pro de un cambio en la colectividad.

En este sentido, se considera que el liderazgo de la comunidad es un componente que resalta al momento de estudiar las dinámicas de la escuela rural, dado que es un proceso y una acción de influencia colectiva para el cambio y, además, es un dispositivo de construcción de poder e identidad comunitaria. Al retomar los postulados de la Escuela Nueva como posibilidad de trabajo en los contextos rurales, se encuentra que esta aboga por potenciar los vínculos de colaboración entre los docentes y los agentes administrativos, así como por la solidaridad y el fortalecimiento de la cultura e identidad de todos los actores de la comunidad, a partir del trabajo colectivo en relación con las actividades escolares.

En este punto, es importante destacar los procesos de liderazgo comunitario que se dan en las instituciones rurales, puesto que llevan a superar el liderazgo para la comunidad y favorecen uno desde y de la comunidad, en la medida que la mayoría de los actores de la comunidad educativa se involucran tanto en las actividades escolares como en aquellas que tienen que ver con los entornos y contextos en que se encuentran las instituciones. Las interacciones que se generan entre los directivos, docentes y líderes sociales y comunitarios de los territorios hacen que la escuela sea un polo de crecimiento y un símbolo de reconocimiento e identidad en las comunidades.

Al respecto, Rojas (2013) plantea que los liderazgos propiciados por el docente y la escuela rural, desde y alrededor de las dinámicas formativas, favorecen la construcción y el protagonismo colectivo más que aquellos de características individuales. De esta manera, el maestro adquiere un compromiso con la comunidad y produce un liderazgo que hace una apuesta por el bienestar colectivo, fundado en valores comunitarios. Además, desarrolla habilidades que le permiten ser un excelente comunicador, resolver los conflictos de forma constructiva, centrarse en la organización comunitaria y ser digno de confianza plena.

Por último, es importante señalar que en el proceso histórico de la educación rural los cambios han sido significativos, puesto que no solo se presenta un avance en el acceso a la escolaridad y en los componentes temáticos —que se han ampliado a lo largo de su historia—, sino también se demandan del docente

y de la institución educativa otras apuestas y capacidades. El docente ya no es solo un transmisor de saberes: debe realizar su práctica de enseñanza a partir del contexto en que trabaja y asumir los modelos de educación que se proponen para lograr mejores aprendizajes. Por su parte, los directivos son gestores que tienen que materializar aspectos relacionados con las áreas administrativa, pedagógica y comunitaria; en estas, su liderazgo es fundamental para alcanzar los postulados centrales de la educación rural, tal como lo describe el PEER —“promover el desarrollo de la población y de sus territorios, ayudando a garantizar el goce efectivo de los derechos sociales, políticos, económicos y culturales que les permita a las comunidades ejercer plenamente la ciudadanía” (MEN, 2018)—, y así, desde estos, hacer que la educación rural sea de calidad e incluyente en los distintos niveles de enseñanza.

Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
- Arvone, R. (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (1), 1-30.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Braido, P. (1997). Pedagogía perseverante entre apuestas y desafíos. En J. M. Prellezo (ed.). *Educación con Don Bosco* (pp. 245-264). CCS.
- Carrizosa Umaña, J. (2005). *Desequilibrios territoriales y sostenibilidad local: conceptos, metodologías y realidades*. Universidad Nacional de Colombia-Instituto de Estudios Ambientales.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-35.
- Congreso de la República de Colombia. (26 de octubre de 1903). [Ley 39 de 1903]. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>
- Congreso de la República de Colombia. (15 de noviembre de 1927). [Ley 56 de 1927]. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (17 de diciembre de 1934). [Ley 12 de 1934]. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568122>
- Consejo Nacional Constituyente. (1886). *Constitución Política de 1886*. Recuperado de <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>
- Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra*. Planeta.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.

- González, F. (1979). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. CINEP.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia*. Plaza y Janés-Universidad Pedagógica Nacional.
- Junta Militar de Gobierno de la República Colombia. (1957). [Decreto Legislativo 0247 de 1957]. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1055550>
- Melo, J. (1978). La república conservadora (1880-1930). En M. Arrubla (ed.). *Colombia hoy* (pp. 52-101). Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Peluffo, M. y Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Perfetti, M. (2007). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. FAO-Unesco.
- Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, (25), 57-76.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo-El Búho.
- Turriago, D. (2012). Un catecismo libertario en el siglo XIX. En J. Siciliani (comp.). *Repensando la catequesis* (pp. 33-51). Unisalle.
- Turriago, D. (2014a). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935). *Actualidades Pedagógicas*, (64). 109-129.
- Turriago, D. (2014b). Lo pedagógico catequético, a través de las conferencias episcopales colombianas, en las tres primeras décadas del siglo XX. En A. Novoa (ed.). *Educación religiosa escolar y catequesis. Talleres formativos* (pp. 107-124). Paulinas.
- Turriago, D. (2017). La actitud de la Iglesia católica colombiana durante las hegemónicas liberal y conservadora. *Cuestiones Teológicas*, (101), 67-94.
- Vicepresidencia de la República de Colombia. (3 de junio de 1904). [Decreto Reglamentario 491 de 1904]. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30021811>



Entre voces y miradas: las prácticas pedagógicas en Guatavita

Myriam Esperanza Monroy González*

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mmonroy@unisalle.edu.co

En este trabajo, que pone en escena las prácticas pedagógicas en la complejidad de un contexto escolar rural, se parte de reconocer la complejidad como un entramado entre la relación cotidiana de los maestros en la escuela primaria, la riqueza de los rasgos culturales que identifican el municipio de Guatavita (Cundinamarca) y la tensión que surge de las voces de los estudiantes de las escuelas —los niños y jóvenes que conforman las comunidades— cuando enuncian que partirán de su entorno hacia las ciudades para “poder cambiar, mejorar o progresar”. Ante esto, los padres y maestros expresan que “ojalá puedan ir y volver”; es decir, sus voces revelan la esperanza del retorno. Así lo manifestaron dos padres de familia que participaron en el proceso de investigación que se expone en este libro:

deseamos dejarles a nuestros hijos una alternativa para vivir bien sin salir de Guatavita; este es un territorio que da para todos [...], proporcionando no solo una alternativa de ingresos, sino también un ambiente sano, limpio y tranquilo en donde puedan ser felices. (padres Rodríguez y Monroy, conversación personal, 2017)

En este sentido, el estudio *Prácticas de formación en investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita en las sedes rurales de los colegios José Gregorio Salas y Pío XII* —que incluyó diez sedes veredales— rescató el hacer de los maestros con un marcado acento en la construcción de sentido, la apropiación y la responsabilidad con Guatavita, y en sus modos de producción, con la participación de los jóvenes, los niños y sus familias.

Asimismo, desde el reconocimiento del quehacer docente en las escuelas rurales y de los saberes propios, planteó la investigación-acción como una apuesta metodológica y de formación. Con esta, los docentes —sujetos de investiga-

ción—, a través del diálogo con miembros de los semilleros de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Agropecuarias, y del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, y con docentes investigadores de estas unidades, le dieron un lugar al saber pedagógico que deriva de su cotidianidad.

Las prácticas pedagógicas de los profesores se tornan valiosas en la labor que realizan en la escuela y en sus interrelaciones con la comunidad. Para la investigación-acción, un eje de trabajo se vincula con el reconocimiento y la materialización que dé lugar a volverlas audibles y visibles en su propio entorno y en su potenciación para otros. Ese otro involucra, en cuanto práctica pedagógica, a los niños. De ahí el propósito de aportar a la construcción de capacidades para que en el futuro se favorezcan las capacidades para el trabajo asociado, es decir, colectivo y organizado, como una manera de asegurar el desarrollo de las organizaciones y generar espacios para la elaboración de proyectos de vida que revaloricen la contribución de las nuevas generaciones a lo rural.

Por lo expuesto, como aporte a la investigación, se pretende identificar y reconocer las prácticas pedagógicas y los saberes propios —en algunos espacios aún incipientes— para tejer en el proceso de investigación-acción una construcción colectiva de proyectos pedagógicos de aula (PPA) y darles a la asociatividad y al liderazgo rural un lugar central, con el fin de sacar del anonimato el valor educativo, político y cultural que tienen esos proyectos en las comunidades escolares participantes.

De igual forma, resulta pertinente entretener una conversación estrecha entre las prácticas en estos contextos y las comprensiones teóricas; por esto, se evoca a Freire, quien plantea las relaciones que nacen de la práctica y pone en diálogo la teoría, así como sus significados y sentidos. De esta manera, se involucran los maestros y la comunidad educativa de Guatavita, y se fomenta la búsqueda de conocimiento propio y apropiado, a partir de la reflexión de su experiencia como sujetos sociales, es decir, que se piensan y se sienten partícipes de un territorio, entendido a modo de un lugar que se vincula con los sujetos que lo habitan; a su vez, ellos se proyectan políticos en su capacidad de aportar a la transformación.

Al respecto, Zemelman afina “la comprensión de lo que es desarrollar procesos reflexivos y críticos [...], abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos en las múltiples y desiguales realidades sociales” (Ghiso, 2006, p. 72).

La práctica pedagógica en voces de pensadores

Según Freire (1994), “las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo” (p. 113). Las palabras de Freire conllevan reflexionar acerca del sujeto de la práctica social, quien no se puede considerar solitario, sino alguien que “se ubica en relación con una situación, unos problemas, unos grupos o instituciones, unos saberes y conocimientos, unas opciones políticas, económicas, culturales” (Ghiso, 2006, p. 76).

De manera particular, los sujetos que se movilizan en instituciones rurales de Guatavita se apropian de un *nosotros* en relación con el territorio, puesto que construyen su práctica social o educativa de acuerdo con sus maneras de hacer la producción local y de crear sus valores sociales y culturales, así como en los sentidos del buen vivir en su territorio. Un ejemplo de esto lo conforman las mujeres asociadas en torno a la producción de lácteos, quienes han erigido vínculos no solo empresariales, sino también políticos desde sus propias iniciativas y sus formas de proyectarse como asociación.

Las narrativas y reflexiones recogidas en este proceso permiten sintonizar la voz del docente guatavicense para revelar las experiencias que le han permitido llegar a ser un formador. La síntesis que dan la palabra y la voz es lo que le queda como perspectiva polifónica del acto de enseñar y aprender. Por otra parte, el pensamiento representa la posición en que se ubica el docente con su mismidad frente a su saber disciplinar y las fórmulas pedagógico-didácticas sobre las que ha de reflexionar para hacer su ser formador junto a los niños y jóvenes. Así, el lenguaje y el pensamiento configuran la sensibilidad activa del docente como formador, la cual nutre su acción con las prácticas que definen su disposición y compromiso profesional.

Hasta ahora se ha planteado la importancia de una práctica pedagógica que pone de relieve a un sujeto comprometido con su contexto; en su hacer con los otros se legitima la voz colectiva que apropia la asociatividad como una manera de organizar sus cotidianidades. De esta observación surge el interés por exponer la condición del sujeto a modo de un constructor de saberes a partir de su práctica (Ghiso, 2006).

Aquí resulta interesante retomar a Freire, porque es quien instala la idea sobre cómo la práctica es la fundadora del habla. La fuerza del planteamiento está en el logro de la conciencia sobre la práctica; acción que se constituye en saber. Parece un juego de palabras: si la práctica no se pensara, sería un mero moverse en el mundo. Lo que hace mover el mundo y encontrarle sentido al hacer del sujeto en él es el movimiento que supone el hecho de ir sabiendo y darse cuenta de esto. Así, la conciencia promovió el movimiento a la categoría de práctica e hizo que esta produjera su propio saber. En este sentido, la conciencia de la práctica construye su episteme; es decir, la práctica se constituye en ciencia:

de esta forma, hacer ciencia es descubrir, develar verdades emergentes sobre el mundo [...]. Es darle sentido objetivo a algo, que nuevas necesidades emergentes de la práctica social, plantean a las mujeres y a los hombres. (Freire, 1994, p. 113)

Al respecto, Ghiso (2006) enfatiza: “la práctica social requiere de algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros” (p. 77). Al parecer, pone el acento en la demanda de los procesos sociales y, por tanto, se refiere a “sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen” (p. 77). Se trata de superar la inercia a la que se está acostumbrado; sin embargo, hay un problema:

hacemos... sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de que hacemos, pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. (p. 77)

Las entrevistas realizadas a las maestras de las sedes Amoladero, La Cacica y Carbonera Baja durante el año 2016 mostraron que las comunidades de Guatavita, en sus sedes rurales, empezaron a repensarse, dado que ellas hablaron de modo crítico sobre sus costumbres. En particular, las mujeres cabezas de hogar, integrantes activas de las asociaciones productivas, hablaron sobre aprendizajes a partir del ensayo y error, y acerca de cómo con el tiempo estos se convierten en saberes aprendidos. De igual forma, se refirieron con frecuencia a los modos particulares de asociarse. Al principio, se convocaron reuniones que se volvían mecánicas y repetitivas; con el transcurrir de los encuentros y la incorporación de nuevas formas de asumir los compromisos y tareas, se activó la búsqueda de las razones para pensar sus procesos organizativos y comprender lo ocurrido, tanto en los aciertos como en las equivocaciones. Esto con el fin de emprender otras formas que posibilitaran construir propuestas e iniciativas y, en caso de requerirse, implementar oportunas rectificaciones.

El proceso de traducir una práctica en aprendizaje social contextualizado supone la capacidad de realizar desplazamientos cognitivos críticos sobre su propio hacer. Zemelman (2005) lo denomina la dificultad para superar “las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas [...] los temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero” (p. 72).

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y estas se originan y son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no solo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que, ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar. (Ghiso, 2006, pp. 75-76)

Una mirada a la práctica rural situada y reflexionada reconoce en Guatavita el potencial de los PPA como mediaciones y estrategias que posibilitan la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, con el acompañamiento del profesor y el apoyo de la comunidad, para el logro de aprendizajes situados y significativos. Esta relación docentes-padres-estudiantes fortalece los vínculos entre los actores involucrados, rasgo esencial en la Escuela Nueva con multi-grado, propia de las comunidades educativas de Guatavita, donde se tiene en cuenta el nexo escuela-vida-contexto rural, en conexión con los requerimientos vivenciales y productivos del campo, con el propósito de favorecer procesos de aprendizaje propios y pertinentes.

No se puede desconocer el sentido político de lo educativo. La práctica pedagógica conlleva una postura ideológica: el docente, al asumirse como un miembro de la comunidad formado, adquiere de manera precisa un compromiso ético-político en correspondencia con el sujeto educativo en su individualidad y con el colectivo donde se desarrolla su práctica y cobran sentido sus saberes. Desde esta mirada, el compromiso ético de los docentes de las escuelas de Guatavita está relacionado con el ejercicio de un pensamiento reflexivo-localizado-crítico y práctico para facilitar opciones que fortalezcan los rasgos de identidad y sentido de pertenencia con el territorio; a la vez, se plantean posibilidades a los más jóvenes para alcanzar proyecciones de formación fuera de lo local, con la expectativa de retorno a Guatavita, en un devenir formativo e identitario incentivado por los adultos.

Las voces de los autores Freire, Zemelman y Ghiso coinciden en concebir la actitud de búsqueda y aventura constante como un factor que favorece la constitución de un sujeto en permanente indagación; uno a quien no le es extraña la

naturaleza de la pregunta a modo de un motor de la búsqueda e investigación. Quien no se pregunta e investiga no reaprende. A lo largo de la historia, se le ha demandado a la escuela responder de manera metódica, sistémica y sistemática a los problemas locales con la generación de un conocimiento organizado. Así, se espera que no solo intente explicar los problemas de los humanos y del ambiente que los rodea, sino también que los comprenda, enuncie y transforme.

Coinciden también los autores en que antes de “diseñar estrategias y metodologías que satisfagan las necesidades sociales”, se debe “leer el mundo para escribir su historia”, en palabras de Freire (1997). De ahí que la exigencia para los maestros y los estudiantes es que se atrevan a leer el “mundo de la vida” en todas sus interacciones y urdimbres cotidianas. Este atrevimiento hará que reconozcan los conocimientos, necesidades e intereses de los sujetos que constituyen la comunidad académica y, por supuesto, los movimientos históricos/sociales, locales y globales donde se desenvuelven.

A diario, los maestros luchan contra la *desintelectualización* de su labor, resultado de contextos neoliberales en los que sus saberes se consideran técnicos, simples estrategias operacionales y, en casos extremos, meras prácticas procedimentales que empobrecen el espacio institucional de la escuela y la enseñanza. En este sentido, de manera constante, deben enfrentar la posibilidad de resignificar sus prácticas y estrategias institucionales, con el objeto de poner en marcha, de un modo más o menos estable, un espacio docente de cultura crítica y de reconocimiento del otro como interlocutor. Otra convergencia de los maestros citados en diálogo con la investigación refiere a los sujetos de las prácticas sociales como históricos e historizantes:

esto explica por qué los sujetos que constituyen el mundo social se insertan siempre en tradiciones históricas, esto debido a que los hombres son parte de la historia y no solo espectadores. Los complejos conjuntos de significado que se transmiten de generación en generación son una producción creativa de significados que aprovechan los recursos de la tradición y esto quiere decir que los seres humanos son parte de contextos históricos más amplios, lo nuevo siempre se construye sobre lo ya presente. (Altarejos, 1999, p. 24)

A manera de cierre, se plantea que desde la educación se fortalece una práctica que convoca la participación individual y colectiva, consciente de su relación con los contextos. Dicha práctica pone de relieve la dinámica que deben tener los procesos, sus múltiples interacciones y devenires. De igual forma, ubica la importancia de prácticas y saberes constituidos por las construcciones simbólicas de significación y sentido que configuran el arraigo y la pertenencia en

los individuos en medio de la creación comunitaria, a través de la interacción permanente de múltiples lenguajes, la cual entreteje el entramado de sentidos y potencia las capacidades humanas (Nussbaum, 2000).

Referencias

- Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Eunsa.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freireanas en torno a las claves de la sistematización. *Educación y Ciudad*, (11), 71-88.
- Nussbaum, M. (2000). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales. En M. Giusti (ed.). *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas* (pp. 37-52). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

Parte 2

Conversaciones con
la realidad: un devenir
desde la tradición



Aspectos y desarrollos metodológicos de la investigación-acción en la formación para la asociatividad y el liderazgo rural

Javier Ricardo Salcedo Casallas*

Hno. Cristhian James Díaz Meza, FSC**

* Asistente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jasalcedo@lasalle.edu.co

** Vicerrector académico de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: cdiazm@lasalle.edu.co

La investigación-acción ha tenido una amplia difusión, así como diferentes usos y aplicaciones, en múltiples ámbitos de la práctica social y educativa (Carr y Kemmis, 1988; Latorre, 2005; Schön, 1992; McNiff, 2002; Somekh, 2006). Su acogida se debe a su potencial metodológico, transformativo, social y político, el cual se ha consolidado en el tiempo y ha producido una variedad de tendencias y posicionamientos teórico-prácticos acerca de sus aplicaciones e impactos (Willis y Edwards, 2014).

El recorrido, el desarrollo y la evolución de la investigación-acción como enfoque, método y perspectiva de indagación les han ofrecido a profesionales de diferentes áreas herramientas para hacer un abordaje participativo en la resolución de los problemas que requieren atención en sus contextos de origen, a partir de procesos sistemáticos de reflexión compartida, documentación intencionada y acción planificada.

En este sentido, al reconocer la capacidad que tienen las personas para participar de manera activa en procesos de indagación colectiva, a través de los cuales se integra una clara intención transformadora de sus contextos y prácticas (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014), la investigación-acción se presenta como un enfoque alternativo al teórico tradicional de investigación en educación (McNiff, 2002), que escinde la teoría de la práctica; además, legitima la supremacía epistemológica del experto y su saber científico sobre el sujeto común y las posibilidades de generar un conocimiento práctico, útil y transformativo (Carr y Kemmis, 1988; Fals Borda, 2011).

El enfoque alternativo introduce una comprensión epistemológica y metodológica de orden sistemático, práctico, participativo e integrador que abre múltiples posibilidades para la resolución de los problemas en prácticas o en situaciones sociales y educativas que requieren la actuación de los sujetos que participan en estas.

Así, debido a su naturaleza práctica, reflexiva y aplicada, es viable comprender la investigación-acción desde la complejidad de sus dimensiones profesional, personal y política, como indica Noffke (2013). A partir de estas, el carácter integrador de la perspectiva se puede analizar y ubicar con base en sus numerosos usos y aplicaciones para prefigurar, en primer lugar, la conexión entre las dimensiones y, en segundo lugar, sus alcances en función del impacto, de la transformación y del empoderamiento.

En línea con lo dicho, se afirma que la investigación-acción goza de reconocimiento en los ámbitos social y educativo por parte de académicos, universitarios y profesionales sociales, quienes hallan en esta una invaluable riqueza por sus aportes, tendencias, discusiones y desarrollos locales, regionales, nacionales y mundiales (Somekh y Zeichner, 2009).

En Colombia, cuantiosos proyectos educativos y sociales han incorporado la investigación-acción como una posibilidad de transformación (Muñoz, Quintero y Múnevar, 2002; Parra, 2011; Quintero, Múnevar y Yepes, 2007; Ramírez, 2009; Restrepo, 2004, 2006; Salcedo *et al.*, 2009; Tatar y Vargas, 2017). Por otra parte, los aportes de Fals Borda (1981) y otros investigadores sociales son precedentes sustanciales que han motivado muchos de los proyectos de investigación-acción que se han realizado en este medio, inspirados, en gran medida, en las contribuciones del pedagogo brasileño Paulo Freire (Parra, 2011).

Consciente del potencial que representa la investigación-acción para quienes trabajan y reflexionan sobre los procesos de formación docente y sus conexiones con otros campos del conocimiento, el grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Formación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, en vinculación con los grupos Agronegocios y Sustentabilidad (Facultad de Ciencias Agropecuarias) y Trabajo Social, Equidad y Justicia (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), en el contexto del proyecto *Prácticas de formación en investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita en las sedes rurales de los colegios José Gregorio Salas y Pío XII*, asumió este enfoque como orientación, método y estrategia para generar espacios de diálogo y formación entre estudiantes universitarios y docentes rurales, con el objetivo de potenciar sus capacidades.

Con la idea de explicitar los contenidos de la investigación-acción y la forma en que esta se incorporó en el proyecto señalado, en este capítulo se ofrece una mirada global sobre el enfoque —sin pretensión de que sea exhaustiva— y su evolución, así como una explicación fundamentada de la manera en que se asumió

de modo metodológico. Así las cosas, la primera parte del capítulo se propone como un punto de partida que recoge los elementos propios de la evolución y las tendencias de la investigación-acción. La segunda parte es un acercamiento específico y detallado que dilucida algunos de los aspectos prácticos y experienciales que, desde una mirada interdisciplinar, vivieron los participantes del proyecto de investigación.

La investigación-acción: evolución, tradiciones y tipos

Carr (2006) considera que la forma más convencional de referirse a la historia de la investigación-acción consiste en distinguir dos fases en su proceso de configuración y evolución: la primera, que va de 1920 a 1950, señala que se originó en el contexto norteamericano, con la decisiva influencia de Kurt Lewin (2010); la segunda, sitúa sus inicios en los años setenta con el resurgimiento de un marcado interés por la investigación educativa y el currículo en el Reino Unido.

Por su parte, Zeichner y Noffke (2001) identifican al menos cinco grandes tradiciones de investigación profesional en educación que se asocian a la evolución histórica de la investigación-acción: 1) los desarrollos y exploraciones de Lewin en los inicios de la investigación-acción; 2) los aportes del movimiento del profesor como investigador en el Reino Unido y los desarrollos de la corriente de investigación-acción participativa en Australia; 3) las reflexiones e indagaciones del movimiento norteamericano del profesor investigador; 4) los avances introducidos por académicos del ámbito universitario norteamericano que impulsaron el autoestudio investigativo como un método para mejorar las prácticas de los docentes de la educación superior; y 5) los aportes de la investigación-acción participativa en países del tercer mundo en los que existe un crecimiento del interés por la alfabetización de adultos y la acción comprometida de diversos grupos y movimientos sociales de naturaleza emancipadora (Zeichner y Noffke, 2001).

Estas tradiciones, en el conjunto de las prácticas profesionales de investigación en educación, se pueden localizar en las dos fases propuestas por Carr (2006). Con relación a la primera, se indica que este enfoque nació como una forma específica de referirse a un tipo de trabajo sistemático, orientado a resolver problemas o contestar preguntas de carácter social y profesional (Willis y Edwards, 2014). Con una visión participativa e innovadora, Lewin, uno de los más prominentes psicólogos e investigadores del comportamiento humano del siglo XX, inició una corriente de pensamiento y acción concebida como un modo democrático de mejorar las prácticas profesionales.

Los aportes de Lewin (2010) desde la teoría del campo y la investigación-acción fueron relevantes para la comprensión de los procesos de mejoramiento de las prácticas profesionales y sus desarrollos en diferentes ámbitos, como el industrial, el social y el educativo. Así, su influencia en las academias norteamericana y británica determinó el florecimiento y maduración de la investigación-acción (McNiff, 2002; Kemmis y McTaggart, 1992; Skinner, 2017).

Las ideas de Lewin acerca del comportamiento humano y sus conexiones con el mundo social lo llevaron a interactuar con los investigadores del Instituto Tavistock de Relaciones Humanas en el Reino Unido. Sus exploraciones le permitieron proponer una manera distinta de entender cómo era posible el mejoramiento de las prácticas sociales a partir de la implementación de una espiral de pasos que integraba cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión (McNiff, 2002). Esta propuesta metodológica inicial, que consolidó lo que hoy se conoce como investigación-acción, llegó al campo del desarrollo organizacional de la mano de algunos de los investigadores del instituto.

Los trabajos del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey también fueron decisivos en esta etapa de la investigación-acción, que comenzó a considerarse en el área educativa; en este sentido, las ideas de Dewey ejercieron una influencia decisiva en el proceso de su configuración como enfoque y método (McKernan, 1996). El pragmatismo deweyano introdujo la noción de “aprender haciendo” y la visión integradora de la teoría y la práctica a modo de un conjunto y una orientación epistemológica unitaria (Stark, 2014).

A comienzos de los años setenta, en la segunda fase, la emergencia del movimiento de la investigación educativa y del desarrollo curricular en el contexto británico, liderado por el prolífico pensador Lawrence Stenhouse, introdujo la idea del profesor como investigador (Stenhouse, 2003), es decir, como un agente fundamental para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza por medio de la investigación (Elliott, 2005).

El conocimiento y la experiencia de Stenhouse se expresaron en el *Humanities Curriculum Project* que, sin duda, marcó un punto de inflexión en la concepción de la investigación educativa y el preponderante rol del maestro en su concreción. De este modo, la figura del maestro como investigador de su práctica dio una idea revolucionaria que rescató su capacidad para indagar, reflexionar y mejorar su acción en el aula (McNiff, 2002; Stenhouse, 2003).

John Elliott y Clem Adelman siguieron esta concepción e iniciaron la aplicación de la investigación-acción a la enseñanza a través del *Ford Teaching Project* (Elliott,

2005), que buscaba trascender el paradigma de la formación docente tradicional y del cambio educativo, mediante el posicionamiento en el medio académico de una nueva forma de comprender el rol decisivo del maestro como un agente reflexivo capaz de orientar e investigar sus prácticas de enseñanza.

Con base en los aportes de Donald Schön (1992) sobre el profesional reflexivo, Elliott impulsó el concepto de desarrollo profesional, por medio de la investigación-acción. Este se convirtió en una noción central para la constitución de un modelo de práctica profesional de conocimiento en la acción, que descansa en principios normativos y en la reflexión acerca de los medios que los materializan (Elliott, 2000). Según Elliott (2000), "los profesores no pueden desarrollar teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos" (p. 94). Por esto, el maestro, profesional reflexivo e investigador de su práctica, logra dimensionar sus teorías implícitas y ser consciente de los valores que acompañan su acción en el aula. Así, para Elliott (2005), la investigación-acción es:

[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas 'científicas' de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (p. 88)

Como se ve, las ideas de Elliott han servido no solo para proporcionar elementos a la construcción de un marco conceptual acerca de la investigación-acción, sino también para situar un modelo de desarrollo profesional fundado en la reflexión e indagación de las prácticas de enseñanza.

El modelo propuesto por Elliott (2000, 2005) es una revisión del de Lewin, que considera a todas luces útil, práctico y una parte fundamental para reflexionar sobre la investigación-acción. No obstante, el autor cree que se deben repensar los aspectos concernientes a la idea general, al reconocimiento como descubrimiento de los hechos y a la implementación de la fase de acción. Para esto, en su propuesta detalla la necesidad de crear ciclos de actividades de investigación-acción, con el fin de que la identificación de la idea general, es decir, de los enunciados sobre el campo de acción en que se sitúa el estado actual del problema o situación que se quiere abordar o mejorar, se disponga en cada fase del proceso (Elliott, 2005).

Por otra parte, el reconocimiento es una actividad que no solo se circunscribe al descubrimiento y análisis de los hechos al inicio del ciclo de la investigación-acción, sino que se puede desarrollar en todas las fases del proceso, en especial, después de la implementación de cada paso del plan de acción. Así, Elliott (2005) da respuesta al interrogante ¿cuáles son los aspectos que se deben incorporar en un plan general de acción con la forma de enunciados atinentes a la idea general, los factores que se quieren modificar, las negociaciones durante el proceso, los recursos requeridos para la ejecución del plan y el marco ético en relación con el manejo del acceso y de la comunicación de la información?

Sumados a los desarrollos de Elliott, los aportes de Stephen Kemmis, Robin McTaggart, Wilfred Carr, Orlando Fals Borda, Jack Whitehead, Susan Noffke, entre otros, configuran un escenario de madurez y cristalización de la investigación-acción en muchas de sus versiones. Por ejemplo, Kemmis, McTaggart y Fals Borda han abierto un camino en lo que se refiere a la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1969, 2009, 2015; Kemmis y McTaggart, 1992; Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

Asimismo, movidos por los aportes de Lewin, los investigadores australianos Kemmis y McTaggart (1992) sitúan su enfoque de investigación-acción participativa crítica en una esfera pública de implicaciones sociales de largo alcance. Para estos autores, la investigación-acción participativa es un:

[...] proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por grupos de personas que se unen para cambiar las prácticas a través de las que interactúan en un mundo social compartido en el que, para mejor o para peor, vivimos con las consecuencias de las acciones de cada uno. (p. 369)

Desde este punto de vista, la investigación-acción participativa tiene como objetivo principal explorar las realidades sociales, con el fin de descubrir si las prácticas sociales o educativas pueden llegar a desencadenar consecuencias inapropiadas para las comunidades en las cuales tienen lugar (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

Al alinear sus ideas y su propuesta metodológica con el propósito señalado, estos autores plantean una espiral de autorreflexión, que incluye una espiral de ciclos autorreflexivos: “planificar el cambio; actuar y observar el proceso y las consecuencias del cambio; reflexionar sobre estos procesos y sus consecuencias; re-planificar; actuar y observar; reflexionar; y así sucesivamente” (p. 18).

Con esta perspectiva, la colaboración es un factor decisivo al implementar y materializar la espiral con sus fases. Su énfasis en lo educativo y lo social, en cuanto

a su objetivo fundamental de estudiar, replantear y reconstruir las prácticas sociales, vincula esta orientación con los procesos de transformación educativa. En este sentido, la investigación-acción “es más que una metodología de investigación. Es un instrumento de cambio para producir transformación en las vidas de las personas, originada por ellas mismas” (Stark, 2014, p. 88).

La investigación-acción no solo ha evolucionado en función de sus procesos de apropiación y aplicación en diferentes tradiciones y etapas, sino que también se ha diversificado de acuerdo con los contextos y grupos de pensamiento que la han usado con intereses diversos. Con base en esto, Carr y Kemmis (1988), siguiendo a Habermas, han identificado al menos tres tipos de investigación-acción: técnica, interpretativa y crítica o emancipadora.

Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) señalan que la técnica tiene el interés de mejorar el control sobre los resultados; la práctica se orienta a educar e ilustrar a los profesionales, con el fin de que puedan actuar de una manera más sabia y prudente; y la crítica busca emancipar a las personas y los grupos humanos de la irracionalidad, insostenibilidad e injusticia.

Esta clasificación, que posee un carácter analítico y crítico, sirve para perfilar grupos, escuelas o corrientes de pensamiento con relación a la investigación-acción en el mundo y sus énfasis y tendencias. Sea cual fuere la tendencia asumida, lo relevante en este caso es la apuesta epistémica y metodológica que la caracteriza, al igual que el interés que la guía. A través de esta diferenciación, se puede apreciar la diversidad y riqueza que subyace tras los desarrollos que incorporan cualquiera de los tipos de investigación-acción. Tal vez, por esto, no pocos autores se refieren a esta opción metodológica como una familia de enfoques (Kemmis y McTaggart, 1992; Reason y Bradbury, 2008; Willis y Edwards, 2014), un término sombrilla (Dickens y Watkins, 1999) o un paradigma (Burns, 2005).

En este punto, se resaltan el origen, la consolidación y la evolución de la investigación-acción como un enfoque, un método y una perspectiva de indagación que se orienta hacia el mejoramiento de las prácticas sociales y educativas, así como a la resolución de los problemas inherentes a estas. Su maduración y avance han originado un movimiento de diversificación que ha producido escuelas o líneas de pensamiento basadas en opciones epistémicas, sociales, políticas e interpretativas específicas. Esta diversificación se ha materializado en contextos culturales y organizacionales con intencionalidades particulares que le han otorgado carácter, identidad, versatilidad, utilidad y gran alcance a este paradigma.

Aplicaciones metodológicas y experiencias acerca de la investigación-acción en la formación de maestros para la asociatividad y el liderazgo rural en Guatavita, Cundinamarca

En este apartado se abordan algunos referentes experienciales e ideas que le dieron cuerpo y definición al proyecto de investigación en Guatavita. Lo primero que se destaca es que la opción metodológica por el uso de la investigación-acción se sostiene sobre la base de sus múltiples aplicaciones en el ámbito educativo y en las posibilidades que ofrece en función de colaboración, participación y reflexión conjunta.

Al identificar el sector, las instituciones educativas y los potenciales participantes, tanto los estudiantes semilleristas como los docentes investigadores que idearon la propuesta de formación para la asociatividad y el liderazgo rural encontraron en la investigación-acción una apuesta metodológica, epistemológica y social robusta. La solidez de este enfoque se presentó fundamentalmente en la posibilidad de dialogar, debatir, reflexionar, planear y evaluar en conjunto todo el proceso propuesto desde las fases de la investigación-acción.

Asimismo, a lo largo de la ejecución del proyecto fue notable el creciente interés de los participantes por involucrarse de modo activo en las sesiones formativas que se establecieron sobre la asociatividad y el liderazgo para su estudio y documentación. Sin lugar a duda, la intervención de los docentes rurales, el acompañamiento de los estudiantes semilleristas y el compromiso de los docentes investigadores, quienes compartieron sus experiencias y conocimientos, fueron significativos para las personas que hicieron parte del proyecto.

Desarrollos metodológicos

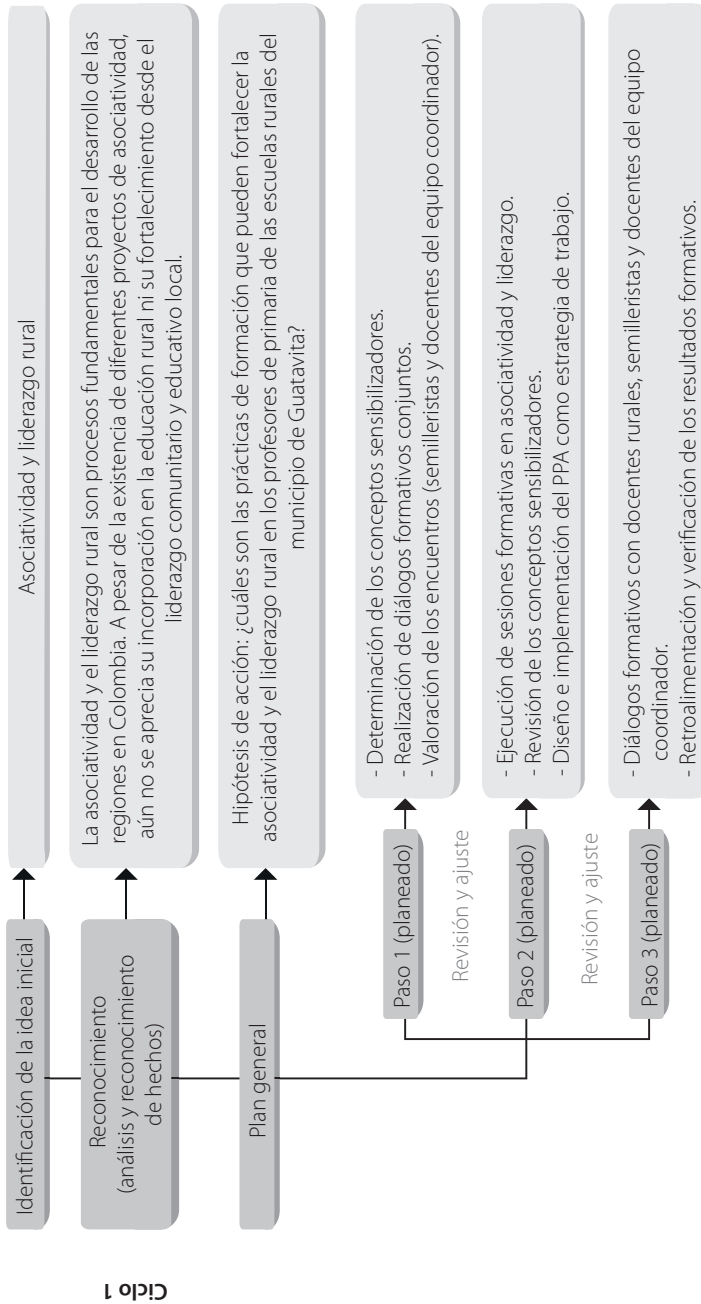
En lo concerniente al diseño de la investigación, el grupo de participantes siguió el modelo que desarrolló y consolidó Elliott. Con base en la estructuración del proceso de investigación-acción por ciclos y su articulada secuenciación por pasos, con algunas variaciones de carácter operativo introducidas con el propósito de facilitar la ejecución de los encuentros *in situ*, el equipo diseñó su hoja de ruta metodológica con distintos momentos y componentes (figura 1).

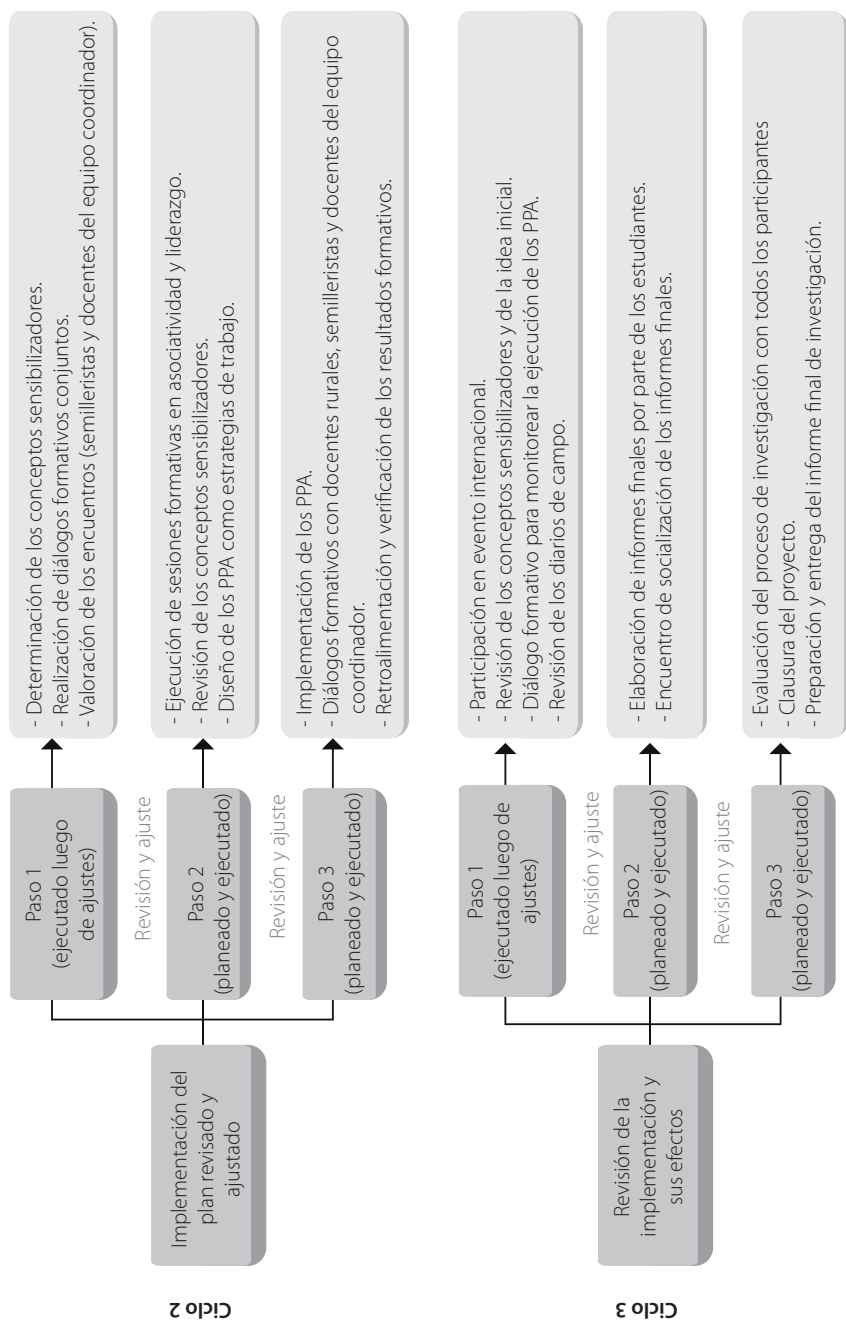
Esta hoja de ruta también integró momentos específicos de revisión, reflexión y ajuste de las actividades contempladas en el plan de acción, el cual se ejecutó

y revisó en los tres ciclos propuestos a la luz de los aportes de los participantes. Esto permitió mejorar el plan y reorientar sus actividades, conforme a las sugerencias de los docentes rurales y los semilleristas.

Una experiencia interesante derivada del proceso de investigación-acción fue el planteamiento y la ejecución de proyectos pedagógicos de aula (PPA), que obedecieron a condiciones de carácter contextual —la realidad de cada comunidad rural—, cronológico —la disponibilidad en el cronograma para hacer las actividades— e institucional —los énfasis y necesidades de la escuela rural—. Esto favoreció la identidad particular de cada proyecto y su realización en el aula. Los espacios de diálogo, revisión, concertación y reorientación fueron decisivos para ejecutar los proyectos. Evitar la tentación de organizar cada PPA en línea con los intereses del equipo de coordinación y de los semilleristas fue una consigna permanente para todos. Por esto, mantener un diálogo continuo y una mirada autorreflexiva durante el proceso investigativo se convirtió en un mecanismo autorregulador en la toma de decisiones.

Figura 1. Ciclos del proyecto de investigación-acción





Fuente: los autores, con base en Elliot (2005).

En la figura 1 se identifica el PPA como una mediación pedagógica orientada hacia la unión de acciones para potenciar el liderazgo y la asociatividad en cada una de las sedes rurales. Para el desarrollo de los PPA, se articularon los conceptos sensibilizadores y la problematización inicial llevada a cabo con los docentes rurales, con el fin de establecer un conjunto de cinco núcleos problemáticos fundamentales, organizados a partir de un vínculo establecido entre un concepto sensibilizador de asociatividad y otro de liderazgo:

1. Reconocimiento mutuo y comunicación.
2. Diálogo y confianza.
3. Conciencia comunal y sentido de pertenencia.
4. Integración y convocatoria.
5. Trabajo comunitario y liderazgo participativo.

Se destaca que los núcleos problemáticos se abordaron desde tres campos de conocimiento que están interconectados: ciencias agropecuarias, trabajo social y ciencias de la educación. Los PPA organizados de manera interdisciplinaria se diseñaron teniendo en cuenta la generación de contenidos con la participación activa de los docentes rurales. Para determinar los contenidos fue necesario:

1. Rescatar las problemáticas propuestas por los docentes e identificadas con los núcleos.
2. Precisar el tratamiento que se les iba a dar, de acuerdo con las áreas de ciencias agropecuarias, trabajo social y ciencias de la educación.

Luego, con base en la precisión de los contenidos, se estructuraron los PPA con todos sus componentes: aprendizajes por construir, estrategias, tiempos, procesos evaluativos... El diseño y el montaje total surgieron del trabajo que realizaron los semilleros y los profesores de Guatavita, con la tutela de los directores de semilleros e investigadores del proyecto.

Los PPA se diseñaron y ejecutaron desde una perspectiva interdisciplinaria, producto de la interacción entre la comunidad de docentes rurales, los estudiantes semilleros y los docentes miembros del equipo coordinador. En este proyecto de investigación-acción se asumieron tres tipos de interdisciplinariedad: conceptual, operativa y metodológica. Tamayo (2003) las define:

interdisciplinariedad conceptual: cuando a partir de un concepto de carácter genérico, independiente de una disciplina específica, hacemos claridad de fenómenos presentados en la realidad y que pueden ser estudiados por diversas disciplinas.

Interdisciplinariedad operativa: cuando el fenómeno de estudio debe ser analizado por especialistas distintos a la disciplina y método en que ha surgido, es decir, que se amplía el margen de fuentes de información.

Interdisciplinariedad metodológica: se presenta cuando el punto de partida o convergencia entre varias disciplinas es el método de trabajo, el cual facilita la interpretación de la realidad. La investigación interdisciplinaria a partir del método unifica criterios y reúne lo que en las disciplinas aparece disperso. (p. 81)

La primera interdisciplinariedad inicia su desarrollo en el encuentro formativo de la primera fase de la investigación-acción educativa, de la cual se genera la emergencia de los conceptos sensibilizadores. Este tipo de conexión conceptual permite mantener la cohesión lingüística entre los participantes a lo largo de la investigación, así como someter las elucubraciones subjetivas y el activismo espontáneo, inscritos en la obviedad de la acción, al ejercicio de la praxis o del vínculo de la reflexión y la acción, una constante constitutiva de la investigación-acción tejida en la tensión dialéctica entre estas (Masi, 2008).

La segunda no deriva de la primera, sino que se consolida por el uso de los conceptos sensibilizadores en la operatividad de las siguientes tres fases de la investigación-acción: diseño, evaluación/retroalimentación y replanificación del diseño curricular generado en la sinergia entre los participantes. Se caracteriza por una serie de acciones y discursos pedagógicos, entrecruzados con las conceptualizaciones de los estudiantes de Administración de Agronegocios y de Trabajo Social, en torno a dos referentes claves de la praxis investigativa: el liderazgo y la asociatividad.

Estos referentes se les plantearon a los docentes rurales en el primer encuentro de saberes y se justificó su naturaleza práctica y reflexiva, a partir de las transformaciones que sufre la vida rural con relación a los espacios urbanos. En este sentido, la actividad docente está condicionada a enseñar con una forma renovada de liderazgo y de relacionarse con la comunidad agraria, especialmente configurada por el fenómeno de la asociatividad, una característica rural por excelencia que debe acoger al profesor.

Por otro lado, se señala que los encuentros de diálogo formativo fueron fundamentales durante el proceso investigativo. Cada uno permitió intercambiar saberes y revisar, evaluar y ajustar los pasos del plan. En total, se realizaron cuatro encuentros con los docentes rurales, los semilleristas y los docentes del equipo de coordinación. De igual manera, se hicieron cuatro sesiones de diálogo formativo

con los semilleristas, con el fin de evaluar las visitas a las sedes rurales y la implementación de los PPA. Se resalta que cada ciclo del proceso de investigación-acción se materializó a través de los encuentros:

- Encuentro 1: fue crucial para la construcción de la sinergia entre los agentes participantes, por esto, se fundamentó en la construcción de los conceptos sensibilizadores o la creación de unas formas de *lenguajear* que le dieron unidad al grupo, a los significados y a los sentidos en torno a la formación docente y la educación rural. Esto originó presupuestos semánticos que permitieron ahondar en aspectos concretos que comprenden las realidades.

Cuando se dispusieron los conceptos sensibilizadores para todos los participantes, se dio paso al diálogo de saberes sobre los asuntos que vinculaban los intereses y problemas concretos alrededor del tema de investigación, en relación con el contexto y los sujetos. Así, se allanó el terreno de la descripción *sentipensada* para la siguiente fase y el encuentro de formación.

- Encuentro 2: partió del reconocimiento del lenguaje que orientó el diseño del plan de acción en el que todos participaron, con el fin de dotar de contenido la operatividad curricular. Con esto, se definieron las acciones, los contenidos, los tiempos, la metodología, los recursos y espacios, las estrategias de evaluación y las personas con quienes se asumió la responsabilidad de llevar adelante el proceso.
- Encuentro 3: se realizó para dialogar sobre la aplicación del plan de acción, describir las realizaciones de la operatividad curricular, agenciar el reconocimiento de los conceptos sensibilizadores y registrar las dificultades y potencialidades de la propuesta de investigación-acción.
- Encuentro 4: se desarrolló para descubrir dificultades y hacer un plan de mejoramiento con una operatividad curricular que respondiera a la iniciativa conjunta de replanificar.

Asimismo, se indica que el diario campo fue un recurso investigativo de gran valía. Con algunas especificidades conceptuales y prácticas para su uso, los semilleristas y docentes investigadores lo asumieron a modo de una herramienta reflexiva durante el proceso.

Como rango de entrada conceptual para la comprensión del diario de campo, se propuso la definición de Bailey (1990): “[...] un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza [...], documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes” (p. 272).

El diario es una forma tradicional de investigación en el aula. Este instrumento del profesor reflexivo, diseñado para observar la realidad de la enseñanza en el aula, permite unir la teoría y la práctica educativa. Además, como se mencionó, contrapone la visión pasiva del quehacer docente con una significativamente reflexiva. Al respecto, Porlán (1997) expone: “el profesor, desde este punto de vista, es el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es en definitiva un investigador en el aula” (p. 20). El investigador práctico, aquel que, al observar, actúa y reflexiona, usa de manera periódica el diario de campo para:

[...] reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias del contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos; analíticos-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor. (p. 23)

Además de la perspectiva conceptual, Porlán (1997) ofrece una serie de pasos para la formulación de un diario de campo:

al comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Así, por ejemplo, se suele pensar que las personas aprenden más o menos según sus capacidades innatas, olvidando otros aspectos como el interés, la motivación, el nivel de accesibilidad de la información, el momento y la forma de su presentación, la organización del espacio, la distribución del tiempo, el tipo de tareas, etc. Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes. Se suele atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de las otras personas, etc. (p. 25)

El uso del diario de campo es un proceso de formación en investigación, dado que se genera de la continua observación de las anotaciones, lo cual crea la necesidad de mirar con mayor detenimiento la profundidad de los hechos. En esa operatividad silenciosa y reflexiva, se da la exigencia de tener una mejor escritura

para narrar el detalle de la hondura por fin reflexionada en la observación. Esta herramienta, que configura la reflexión de las observaciones densas, exige la elección de elementos y circunstancias concretos que tejen el movimiento relacional del profesor con los materiales didácticos, los discursos y las proxémicas del aula.

Elementos descriptivos y experienciales

Desde una dimensión experiencial, cabe señalar que el esfuerzo ontológico de esta investigación se dirigió a comprender las acciones de un conjunto de docentes de educación básica primaria con relación a la asociatividad y al liderazgo rural. Los participantes pertenecen a diez instituciones del municipio de Guatavita, adscritas a las instituciones educativas departamentales (IED) José Gregorio Salas y Pío XII. En la primera se trabajó con las escuelas Amoladero, Potrero Largo, Antonia Santos, Kennedy, Gabriela Mistral y Carbonera Baja; y en la segunda con Choche, José Acevedo y Gómez, La Cacica y Sabio Caldas.

La recuperación de las voces de los docentes se incorpora en este apartado con una orientación narrativa, a través de la cual es posible abordar de manera experiencial y ontológica su contexto y sus componentes conexos. En este sentido, se acude a una perspectiva *sentipensante* para reconocer y describir sus experiencias, así como para visibilizar las situaciones vinculadas con su vida como docentes que se asocian a la implementación del proyecto de investigación-acción.

La nueva Guatavita es un municipio cercano a Bogotá, D. C. —está a casi dos horas y media si se toman las flotas intermunicipales—, en el cual no solo se hace turismo para recordar la antigua Guatavita. Es la capital religiosa del mundo muisca Zipazgo o de la nobleza que gobernaba la sierra y su nombre remite al *fin de la labranza* o *punto alto de la sierra*, donde terminaba e iniciaba el cultivo de las tierras andinas.

En la hondonada, el embalse de Tominé, que mantiene ahogada la antigua Guatavita, como una gran banda elástica, se mece suavemente la laguna, que no es la sagrada, aunque cobije las reliquias de un pasado que se resiste a caer, dedicado a la labranza, la vida bucólica y la extracción del carbón entre el frío que baja por las laderas de sus cerros verdes e invita a guarecerse entre el tinto y la almojábana o entre la carne de chivo y la yuca blanca.

Hoy, dos rostros configuran la nueva Guatavita, que tiene, junto con su frío misterioso, una identidad que empieza a teñirse por la visión imaginaria de lo urbano, con tiendas y mercados que ya no son plazas espontáneas repletas de aromas vegetales y cárnicos, porque ahora todo ha sido dispuesto en un orden medular que trata de imitar la antigua Guatavita, fenecida en 1967 para mitigar las inundaciones del río Bogotá.

El primer rostro se halla en la disposición arquitectónica, con una blancura geométrica que conquista y origina la economía del mercado visual, gastronómico y arqueológico que seduce a los forasteros y los guataviteses, al tiempo que posibilita la conjugación urbana. El segundo rostro lo conforman el tejido verde, la laguna esmeralda, la flora silvestre entrelazada por el musgo aromático y los surcos negros de unas tierras labradas. La vida campesina.

Los rostros se dibujan a diario de múltiples formas. Los investigadores se plantearon acercarse a estos desde la singularidad del campesino y le atribuyeron talismán de la investigación-acción el poder hacerlo. Así, cinco mestizos educados en las universidades blancas/occidentales/laicas/religiosas, con roles sudados por los esfuerzos que pertenecen a sus historias inéditas, se denominaron “investigadores de la verdad” y les hicieron frente a las realidades de los seres humanos que cada día viajan a pie a las escuelas guataviteses para estar junto a los niños de piel tostada por el frío y ojos vivarachos.

Como pequeños muisca ilustrados, los profesores de primaria siguen serpenteando el filo de las montañas. A diario, entran a pequeñas casas, que constituyen diez escuelas de educación primaria dedicadas a darle forma al alma de los pequeños guataviteses.

Su labor concita la atención de los investigadores, quienes intentan auscultar, junto con ellos, su presencia en las acciones inéditas e inesperadas del día a día en la enseñanza. En verdad, lo que atrae sobre esta población son los intersticios —espacios pequeños de la arquitectura de Guatavita— que se mueven sin previo aviso para formar a los guataviteses entre el campo y la ciudad, entre la fuga de la vida rural y la incursión colonial de la urbana.

Por otra parte, la inquietud —compañera de búsqueda de las verdades que se pueden hallar en esta figura espectral o pregunta de investigación— se vincula con la política pública nacional y departamental que se refiere, quizás, a una posible articulación entre ambos rostros guataviteses, que radica en dos verdades importadas para el mundo rural: la asociatividad y el liderazgo, condiciones para hacer vivir en la era de las reformas agrarias, lo cual consiste en unir lo sagrado

de la vida y de lo vivo del campesino —como lo es su unidad comunitaria, tejida desde los afectos solidarios de sus saberes agropecuarios, que no requieren de una política pública que les enseñe— a un proceso de modernización que busca institucionalizar o atar lo singular a un todo inteligible, esto es regulado, y además de las formas económicas informales que requieren ser legitimadas vía comercio formal para competir. A esto se enfrentan los pobladores de esta zona rural. A esto se acercaron los participantes del proyecto: lo vivieron por pequeños momentos y se lo hicieron vivir a un grupo de semilleristas universitarios de diferentes áreas del conocimiento.

La articulación de cada momento del proyecto de investigación-acción, tanto en términos metodológicos como experienciales, fue valiosa para los docentes rurales, los semilleristas y los docentes del equipo coordinador. La participación y el compromiso constante posibilitaron que las prácticas de formación, mediante las acciones del proyecto, también fueran componentes decisivos para la culminación satisfactoria del proceso. La asociatividad y el liderazgo rural se convirtieron en elementos vitales en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales. A partir de la interacción con los semilleristas para el desarrollo de los PPA, de manera progresiva, ellos reconocieron el rol relevante que juegan dichos elementos en el contexto de las escuelas rurales.

En conclusión, con este proyecto de investigación-acción se confirmó la importancia que tienen la asociatividad y el liderazgo rural en las instituciones educativas visitadas. Esto se dio gracias al trabajo articulado, al diálogo formativo constante, a la planeación en equipo y a la revisión, durante y después de cada acción, de los ciclos del proceso de investigación. Las prácticas de formación para la asociatividad y el liderazgo rural impactaron de manera significativa a los participantes. Sin duda, el modelo de investigación-acción fue determinante para cumplir los objetivos establecidos desde el inicio del proyecto.

Aunque falta explorar otros aspectos relativos a la participación de las comunidades campesinas y sus aportes específicos a las prácticas pedagógicas de los docentes rurales, se concluye que, desde los puntos de vista metodológico y experiencial, la investigación-acción es un modelo apropiado para el trabajo en prácticas de formación para la asociatividad y el liderazgo rural, así como un horizonte de conocimiento a través del cual se pueden prefigurar, con la participación y la construcción de proyectos interdisciplinarios, alternativas de trabajo conjunto para el desarrollo humano.

Referencias

- Bailey, K. (1990). The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. En J. C. Richards y D. Nunan (eds.). *Second Language Teachers Education* (pp. 215-226). Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005). Action Research: An Evolving Paradigm? *Language Teaching*, 38 (2), 57-74.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4), 421-435.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.
- Dickens, L. y Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30 (2), 127-140.
- Elliott, J. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fals Borda, O. (1969). *Subversión y cambio social*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana.
- Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural (con otros)*. Mosca Azul.
- Fals Borda, O. (2009). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 71-88.
- Fals Borda, O. (2011). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (ed.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Magisterio, CEAAL y Tarea.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lewin, K. (2010). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra y A. Fernández (comps.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. Routledge.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Routledge.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.htm>
- Noffke, S. (2013). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. En S. Noffke y B. Somekh (eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 6-23). SAGE.
- Parra, C. (2011). La investigación-acción educativa: origen y tendencias. En P. Páramo (comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 269-290). Universidad Piloto de Colombia.
- Porlán, R. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo: un recorrido por el mundo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 3 (1), 123-142.
- Ramírez, J. E. (2009). Aportes de la investigación-acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 3 (6), 60-71.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). Introduction. En P. Reason y H. Bradbury (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-10). SAGE.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42 (2), 92-101.
- Salcedo, J., Vásquez, L., Díaz, C., Gómez, M., Rivera, C., Delgado, I., Jiménez, M. et al. (2009). Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una propuesta interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde la investigación-acción. En IDEP-Colciencias (ed.). *Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico* (pp. 49-66). IDEP-Colciencias.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Skinner, H. (2017). Action Research. En K. Kubacki y S. Rundle-Thiele (eds.). *Formative Research in Social Marketing* (pp. 11-31). Springer.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Open University Press y McGraw-Hill.

- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009). Action Research for Educational Reform: Remodeling Action Research Theories and Practices in Local Contexts. *Educational Action Research*, 17 (1), 5-21.
- Stark, J. (2014). The Potential of Deweyan-Inspired Action Research. *Education and Culture*, 30 (2), 87-101.
- Stenhouse, L. (1981). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taba, H. y Noel, E. (1957). *Action Research: A Case Study*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tatar, F. y Vargas, J. (2017). La investigación-acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. *Ciudad Paz-ando*, 10 (2), 40-53.
- Tax, S. (1958). The Fox Project. Human Organization. *Spring*, 17 (1), 17-19.
- Willis, J. y Edwards, C. (2014). The Twists and Turns of Actions Research History. En J. Willis y C. Edwards (eds.). *Action Research. Models, Methods, and Examples* (pp. 3-20). Information Age Publishing.
- Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 298-330). American Educational Research Association.



El trayecto problematizador en los procesos formativos rurales

Hacia una propuesta formativa en
asociatividad y liderazgo en tiempos
de posacuerdo

Luis Ernesto Vásquez Alape*

Daniel Lozano Flórez**

* Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.
Correo electrónico: lvasquez@unisalle.edu.co

** Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.
Correo electrónico: dlflores@unisalle.edu.co

Propuesta formativa para el docente rural: el contexto

En el mes de agosto del 2016, se comenzó a tejer una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo rural con los profesores de las escuelas rurales adscritas a las instituciones educativas departamentales (IED) José Gregorio Salas y Pío XII del municipio de Guatavita (Cundinamarca). En la primera se trabajó con las escuelas de Amoladero, Kennedy, Potrero Largo, Carbonera Baja, Gabriela Mistral y Antonia Santos, y, en la segunda, con Choche, José Acevedo y Gómez, La Cacica y Sabio Caldas.

Este trabajo se desplegó durante el año 2017 en la esfera de la investigación interdisciplinaria *Prácticas de formación en investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita en las sedes rurales de los colegios José Gregorio Salas y Pío XII*, en la cual participaron investigadores de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Agropecuarias, y del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, sus semilleros de investigación y los docentes de las instituciones educativas rurales mencionadas.

Como objetivo general, se planteó fortalecer, a través de procesos de investigación-acción, las prácticas de asociatividad y liderazgo rural con los semilleros de estudiantes de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Agropecuarias, y del programa de Trabajo Social, y los profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita. Además, se estructuraron cinco objetivos específicos: 1) diagnosticar las prácticas de asociatividad y liderazgo rural en el contexto de los profesores rurales de primaria; 2) planificar de modo participativo, con los profesores rurales de primaria, las acciones que les permitirán fortalecer la asociatividad

y el liderazgo rural desde una reflexión y una autorreflexión críticas; 3) recolectar información de acuerdo con el plan de acción participativo; 4) evaluar el proceso de investigación-acción realizado hasta el momento sobre las prácticas de asociatividad y liderazgo rural que se presentan en el contexto de los profesores rurales de primaria; y 5) formular estrategias para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en el contexto de los profesores rurales de primaria.

Esta investigación, en función de la formación para consolidar procesos de asociatividad y liderazgo rural, se enmarcó en acciones epistémicas e investigativas inspiradas en la actitud y el pensamiento crítico para la problematización de los contextos (Vásquez, 2012), en el Enfoque Formativo Lasallista (Universidad de La Salle, 2008b), en la misión y visión de la Universidad de La Salle y en su sistema de investigación universitario. Desde este, se asumió el compromiso de la formación integral para la autonomía del sujeto educativo, en el ejercicio de la “generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país para así participar activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz” (Universidad de La Salle, 2007, p. 9), mediante procesos que abran en Colombia “una ruta que le permita como país avanzar acorde con los dinamismos propios de una economía basada en la sociedad del conocimiento, y en el entorno global” (Colciencias y Departamento Nacional de Planeación, 2006, citados por Universidad de La Salle, 2008a, p. 14). Así, con el trabajo se adelantaron acciones para contribuir “a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable” (Universidad de La Salle, 2007, p. 9).

Por otra parte, el trabajo formativo-investigativo respondió a la coyuntura del país —con una perspectiva estructural—, que exige el compromiso de la academia con acciones concretas para la cualificación del posconflicto, en función de la construcción de procesos cimentados en el diálogo de saberes trans e interculturales, a partir de la investigación-acción, con un enfoque de desarrollo rural territorial y con la égida de dinámicas trans e interdisciplinarias que propongan fundamentos o mediaciones pedagógicas conducentes a la dignificación del sector y del sujeto rural. Todo esto en pro de cumplir con un sistema de formación que acoja sus necesidades, conocimientos e intereses desde el saber propio, local, en un contexto global. En este sentido, la investigación se centró en que Colombia sea:

un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones. Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de

adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 67)

También se encaminó a lograr que, con un enfoque crítico que rescate los saberes y potencialidades de la historia rural local por medio de una metodología cimentada en los principios de la investigación-acción, se reconozca en las prácticas cotidianas que la educación:

es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 3)

En consecuencia, la propuesta formativa para la asociatividad y el liderazgo con un enfoque investigativo, sobre la base de las prácticas planteadas por la investigación-acción, se configuró en este trabajo en el proceso de indagación dialogante, en su comprensión y en la propuesta de un proyecto pedagógico de aula (PPA), diseñado desde la perspectiva de la educación problémica, en concordancia con el fundamento de la investigación-acción.

La propuesta: voluntad de poder

Debido a los preceptos de la investigación-acción asumidos por el equipo investigador, la labor formativa se basó en el diálogo de saberes, desde una postura ética, estética y política, que reconoció la importancia de la interacción comunicativa entre los docentes investigadores de la Universidad, los semilleristas y los profesores de las instituciones rurales de Guatavita, lo cual garantizó un proceso de construcción deliberativo-colectivo.

El diálogo comenzó con la propuesta, por parte de los investigadores, de reflexionar sobre la asociatividad y el liderazgo, factores fundamentales en la formación de las comunidades educativas rurales, dado que favorecen el fortalecimiento de la voluntad de poder, mediante la construcción colaborativa y la constitución de una "inteligencia colectiva" (Mora y Vásquez, 2014). Esto coadyuva al afianzamiento de un sujeto rural autónomo, con alta autoestima, independiente y propositivo en los procesos de autogestión productiva que parten del reconocimiento de las

fortalezas propias, locales, en el marco de los saberes y prácticas de las sociedades del conocimiento y del desarrollo sostenible.

La esfera de construcción de conocimiento de esta propuesta, basada en la investigación-acción, plantea que todo proceso formativo, en general, y sobre asociatividad y liderazgo, en particular, comienza con una mirada aguda e intencionada sobre las propias acciones —incluidos los actos de habla—, prácticas históricas e interacciones que se dan de forma constante en la vida cotidiana, no solo en el aula, sino también en la comunidad educativa y el contexto social y cultural. Esta mirada se constituye en el cruce de elementos empírico-teóricos —de racionalidad práctica y teórica—, tejidos a lo largo de la historia desde las experiencias incorporadas y reflexionadas con las potencialidades personales y profesionales del docente.

El proceso de formación comenzó con una postura indagadora e intencionada, en relación con la asociatividad y el liderazgo, frente a las maneras en que viven, observan, cuentan e interpretan sus manifestaciones los docentes en la cotidianidad en el aula, en particular, y en la comunidad educativa, en general. Se tomó en cuenta que estas maneras están envueltas en las dinámicas de lo global que se imponen en el sistema educativo a través de los programas legales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación, los cuales se intensifican en el currículo, por medio de la institución educativa, los lenguajes y los lugares de enunciación que denotan tradiciones, hábitos, costumbres y creencias. Estos, a la vez, connotan los significados y sentidos que la comunidad les da a las construcciones colectivas e individuales, públicas y privadas, que componen sus interacciones sociales, su historia y su ser *historizador* e *historizante*, vinculados con el trabajo colectivo y las propuestas dinamizadoras y trascendentales de la comunidad.

En este sentido, ¿qué prácticas de asociatividad y liderazgo se realizan en las comunidades educativas adscritas a las instituciones José Gregorio Salas y Pío XII del municipio de Guatavita? ¿Qué orden de importancia tienen estas en el crecimiento personal y colectivo en lo pedagógico, cultural, social, político y económico de la comunidad en medio de la actual coyuntura nacional e internacional? ¿De qué manera se pueden potenciar estas prácticas desde una mirada interdisciplinar que combine las ciencias administrativas agropecuarias, la educación y el trabajo social?

En la búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos, con base en los preceptos de la investigación-acción, se inició el proceso dialogante con los docentes de las escuelas rurales, teniendo en cuenta que “la investigación-acción en las

escuelas, se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 2002, p. 5).

Así, se partió de una lectura crítica de la realidad de las acciones, las rutinas y los acontecimientos conectados con la asociatividad y el liderazgo en la vida cotidiana de la comunidad educativa. Luego, se comprendió lo observado o leído —mediante un proceso reflexivo—, se construyó un juicio argumentativo —por medio de la constitución de una conciencia crítica—, se consolidó esta conciencia con procesos reflexivos y se propuso como línea de acción el PPA.

El acercamiento a la realidad de los maestros, con relación a sus vínculos con prácticas de asociatividad y liderazgo, empezó a través de una conversación en la que se plantearon preguntas sobre sus acciones, temáticas y metodologías para hacerlos reconocer los procesos formativos familiares y del sistema educativo que conducen al fortalecimiento de estos. El ejercicio develó la importancia que le dan los docentes a la formación familiar en asociatividad y liderazgo, como una educación en los valores que se aplican en la vida para la construcción de un ámbito más humano en procesos de solidaridad con el prójimo basados en la responsabilidad y el respeto.

La lectura de la realidad continuó con la enunciación de los conceptos definidores y sensibilizadores. Los primeros, propuestos por el equipo de investigación, correspondieron a las prácticas de formación, investigación-acción, asociatividad y liderazgo; con estos, y sobre la base del problema de investigación, se abordaron la asociatividad y el liderazgo como aspectos demarcadores de lo que se iba a observar, comprender e interpretar en la investigación. Los segundos, que se asumieron en la investigación-acción desde el interaccionismo simbólico y se tomaron de la realidad de los docentes de Guatavita, en relación con los conceptos definidores, orientaron todo el proceso formativo-investigativo. La importancia de los conceptos sensibilizadores radica en que emergen de las voces de los maestros y de sus lugares de enunciación, a partir de la significación y del sentido que ellos les dan desde sus experiencias, sus interacciones comunicativas y su universo simbólico. De esta manera, los docentes, como afirma Blumer (1969):

- 1) actúan hacia los objetos sobre la base del significado que los objetos tienen para ellos; 2) el significado de tales objetos deriva de la interacción social y 3) estos significados son manejados y modificados a través de la interpretación de cada persona tratando con los objetos que encuentra. (p. 85)

Frente a los conceptos definidores, en el proceso investigativo se detectó que los maestros de Guatavita, al observar sus comunidades educativas con una óptica de asociatividad y liderazgo, identificaron dos tipos de experiencias significativas: las comunitarias, como las propiciadas por las juntas de acción comunal y la conformación de algunas cooperativas, y las pedagógicas, que se viven en la escuela y el aula. En cuanto a las primeras, ellos hablaron del debilitamiento del liderazgo que han sufrido en los últimos tiempos las juntas de acción comunal y de la importancia del trabajo cooperativo; además, mencionaron que, por parte de sus instituciones, falta hacer un despliegue educativo que permee a las nuevas generaciones. Sobre las segundas, hicieron referencia a diferentes prácticas, por ejemplo, la formación de la huerta, la recuperación de la historia de la vereda y los trabajos grupales que se realizan en el aula, como acciones encaminadas a estas dos grandes propuestas formativas en asociatividad y liderazgo.

Los conceptos sensibilizadores que emergieron de las enunciaciones de los maestros mostraron un vínculo, en el caso de la asociatividad, con la movilidad, la comunicación, la conciencia comunal, la dependencia al liderazgo rural, la convivencia, las metas de la infancia, el conocimiento de la cultura, el liderazgo, el sentido de pertenencia, la atención y colaboración del municipio, la participación de la comunidad en los procesos educativos, la sensibilización sobre la importancia de la formación de los niños, los recursos tecnológicos y la educación en valores. En el caso del liderazgo, los conceptos se conectaron con la colaboración, la dependencia del liderazgo rural, los proyectos transversales, la formación en valores, la puntualidad, las buenas relaciones, la comprensión, la confianza, el sentido de pertenencia, el apoyo, el diálogo, la colaboración y la política.

Hacia una propuesta formativa en asociatividad y liderazgo en tiempos de posacuerdo

La propuesta formativa, iluminada desde la investigación-acción, comenzó con el diálogo sobre los conceptos definidores de asociatividad y liderazgo con los maestros de Guatavita. Ellos, con base en un proceso de anamnesis y evocación, les dieron unos significados, al tiempo que contribuyeron a la construcción de su sentido al establecer una articulación con su historia familiar, social y educativa.

Procedencia de la asociatividad y del liderazgo

Asociatividad

Para su crecimiento y potenciación, el ser humano requiere de la presencia del otro, de un acto solidario que le permita reconocerse y ser reconocido como un ser fundamental en el fortalecimiento de la vida y en la construcción de un proyecto histórico tanto individual como colectivo. En este sentido, los procesos de asociatividad se comienzan a dar de manera natural en la díada madre-hijo, hijo-madre. Luego, continúan con las interacciones familiares, culturales y sociales, las cuales se ensanchan en el encuentro con “otros”, mediante nuevas vivencias, y se convierten en relaciones morales, éticas, estéticas, políticas y económicas que demandan diálogos (debates), acuerdos y desacuerdos, al tiempo que construyen condiciones de posibilidad solidarias, de confianza, esperanza, bienestar y felicidad.

El devenir del sujeto en la cotidianidad se da en pequeños colectivos que se configuran de acuerdo con la proximidad de acciones, intereses o requerimientos prácticos que producen reflexiones constituyentes y constitutivas de su historia. Al adentrarse, en su devenir, en instituciones diferentes a las familiares, por ejemplo, las del sistema educativo o productivo, el sujeto empieza a percibir otros requerimientos, menos vitales, de orden normativo, que están ligados de manera íntima con la misión y las finalidades de los sistemas hegemónicos de poder que prevalecen en su época.

En este contexto, la asociatividad es una herramienta y una tecnología que permite transformar no solo las prácticas, sino también los saberes de los colectivos e individuos. Como está presente entre las posibilidades y necesidades urgentes del ser humano, el trabajo fundamental consiste en generar espacios y tiempos de reflexión sobre las potencialidades que se tienen para construir proyectos conjuntos fortalecidos por las historias y capacidades de sus participantes. Estos discernimientos deben favorecer la construcción de conciencia sobre la necesidad de la presencia del “otro”, de “los otros”, para poder permanecer y proyectarse en la historia, y sobre los tipos de relación asociativa que se forman según los intereses educativos, culturales, sociales, ambientales, económicos, políticos, éticos y estéticos.

¿En qué tipo de asociaciones se mueven los maestros de Guatavita en la actualidad?, ¿cuáles son los intereses de estas?, ¿en qué los enriquecen y potencian? Las respuestas tienen que ver con sus raíces históricas, familiares, formativas y profesionales. Respecto a la familia, los docentes coincidieron en que sus padres

les inculcaron el trabajo conjunto con sus hermanos. Por ejemplo, una profesora de la sede Kennedy de la IED José Gregorio Salas, dijo: “mis padres nos inculcaron que debíamos trabajar con los hermanos de manera colectiva y, además, trabajar pensando siempre en el bienestar del prójimo” (testimonio, 14 de marzo del 2017). Por su experiencia, ella recalcó la importancia del trabajo conjunto para el bienestar propio y el del prójimo. De esta reflexión evocativa emergió una postura ética del otro, centrada en el reconocimiento que invita al “encuentro con él”, no de cualquier forma, sino para su ventura, prosperidad y felicidad.

Por su parte, la profesora Sonia Yamile Fonseca (sede Amoladero de la IED José Gregorio Salas) planteó que, gracias al trabajo asociativo exigido por sus padres desde su infancia, comprendió la relevancia de la creación de estrategias y metodologías para hacer con éxito una labor en conjunto:

mis padres fomentaron que trabajara cooperativamente con mis hermanos y con todas las personas que me rodeaban; pienso que es uno de los valores que más nos inculcan nuestros padres, trabajar en equipo de manera que nos ayudemos unos a otros. El factor de asociatividad permite crear formas, estrategias y metodologías que nos llevan a unir fuerzas para alcanzar el éxito en conjunto. (testimonio, 16 de marzo del 2017)

En cuanto a los procesos formativos vividos en la normal o la universidad, se resalta que ninguno de los maestros recibió educación sobre asociatividad; pero, de acuerdo con ellos, algunas acciones favorecieron sus habilidades cooperativas. Una profesora de la sede Kennedy de la IED José Gregorio Salas aseveró: “en una clase como tal no [hubo formación], sin embargo, las actividades y los trabajos estaban encaminados a fortalecer nuestras habilidades afectivas y cooperativas con nuestros compañeros” (testimonio, 14 de marzo del 2017). La afirmación sugiere que en la educación formal no es indispensable el manejo de la temática, sino el uso de prácticas didácticas a lo largo del proceso para formar en asociatividad.

Asimismo, los maestros aseguraron que, de alguna manera, las enseñanzas recibidas en su familia y en su educación profesional les han permitido mejorar la calidad de vida y el proceso educativo en su comunidad. Esto se ve en la necesidad de trabajar con los estudiantes “el aprendizaje cooperativo, los principios cooperativos, la organización cooperativa”, según la profesora Juana Isabel Peñuela (sede José Acevedo y Gómez de la IED Pío XII, testimonio, 22 de marzo del 2017).

Al respecto, el profesor Sergio Sánchez (sede Gabriela Mistral de la IED José Gregorio Salas) dijo que “los valores inculcados en el hogar a través de afirmaciones

como ‘la unión hace la fuerza’ son más poderosos a la hora de educar en la escuela, dado que en la normal y en la universidad predomina la competitividad” (testimonio, 28 de marzo del 2017). De esta forma, el profesor ubicó la asociatividad en el mundo de los valores y, su fuerza, en la familia, ámbito en que se construyen las estimaciones que les permiten a las personas crecer y fortalecerse en su humanidad, desde su ser colectivo e individual, en contra de la competitividad, la cual no lleva a la acción y comprensión solidaria, sino a la disputa y a la constitución de una esfera cimentada en prácticas y racionalidades de “superior-inferior”, alimentadas en el espacio escolar por las calificaciones y descalificaciones que nacen de los estándares propuestos por sistemas hegemónicos que imponen sus poderes, saberes y verdades.

Con base en lo planteado, los maestros de Guatavita dijeron que se deben proponer dinámicas curriculares, estrategias didácticas, contenidos y metodologías que les faciliten a los estudiantes y a ellos hacer prácticas o reflexiones concretas sobre la importancia de la asociatividad para sus vidas y el desarrollo de la educación rural, así como intercambiar experiencias de procesos formativos sobre la asociatividad. Las profesoras Lilia Murcia y Elvira Suárez (sede principal de la IED José Gregorio Salas) coincidieron en que es necesario hacer una socialización entre instituciones e impulsar proyectos en asociatividad para conocer sus experiencias, sus problemáticas y el manejo que se les ha dado, con el fin de enriquecer el contexto educativo y, junto con esto, generar conciencia sobre la relevancia de la asociatividad en los talleres de padres.

Como estrategias, los maestros propusieron “organizar a los estudiantes por comités con programas, proyectos y funciones que les permitan tener una interrelación con finalidades y tareas concretas” (Sergio Sánchez, sede Gabriela Mistral de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 17 de mayo del 2017) y hacer “talleres y dinámicas de grupo encaminados a fortalecer el trabajo en equipo desde la casa, ya que hoy en día no se observa el trabajo en familia” (profesora de la sede Kennedy de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 19 de mayo del 2017).

Algunos de los docentes, como Isabel Peñuela (sede José Acevedo y Gómez de la IED Pío XII) y Sergio Sánchez (sede Gabriela Mistral de la IED José Gregorio Salas), pertenecen a cooperativas en las que han recibido cursos de cooperativismo y mutualismo que pueden irradiar en sus prácticas pedagógicas.

Sobre la conexión entre el compromiso profesional y pedagógico, y los procesos formativos en asociatividad, la mayoría de los docentes de Guatavita dijeron que esto se vincula con la labor que se realiza en los proyectos transversales. Solo la escuela rural Gabriela Mistral tiene un trabajo dirigido en específico al cooperativismo

a través de los comités de deportes, enfermería, aseo, jardinería, lombricultivo, manejo de agua de lluvias, reciclaje, huerta escolar y cultivo de plantas medicinales. La cooperativa escolar se trabaja mediante la tienda manejada por los estudiantes.

Liderazgo

En relación con el reconocimiento del potencial, de las prácticas y de los saberes del liderazgo, los procesos pedagógicos, formativos y educativos deben fomentar la autoestima, la autonomía y el fortalecimiento del proyecto de vida. Esto se tiene que garantizar, tanto en lo individual como en lo colectivo, por medio de la generación de ambientes con mediaciones semióticas que despierten la motivación intrínseca del estudiante —niño o joven—, de manera que lo convoquen al reconocimiento histórico de sus intereses, necesidades y conocimientos, entretreídos en la constitución cotidiana que se da en la interacción de lenguajes en su cultura. Lo planteado es fundamental como un dispositivo que permite aflorar las potencialidades y facultades de los individuos, lo cual representa un factor primordial para que los sujetos educativos reconozcan sus posibilidades de liderazgo, entendido como la facultad para dirigir y “jalonar” procesos, para sacar adelante un proyecto, sobre todo, el más importante: el proyecto de vida. En este sentido, es indispensable mirar la influencia que han tenido la formación familiar, en particular, y la del sistema educativo, en general, en la constitución del sujeto líder en la comunidad académica.

Acerca de los procesos de formación, los maestros expresaron que el liderazgo se comienza a fomentar en la casa, a través de la educación y la consolidación de hábitos, actitudes y reglas que ayudan a enfrentar situaciones difíciles. Esto forma con el fin de afrontar los retos que se presentan en “el mundo de la vida como fundamento de sentido, no solo para la esfera del conocimiento, sino para las de la voluntad y el sentimiento” (Hoyos, 2011, p. 77). Al respecto, la profesora Sonia Yamile Fonseca (sede Amoladero de la IED José Gregorio Salas) dijo: “el liderazgo permite fomentar hábitos, reglas y estrategias para que en el futuro seamos capaces de enfrentarnos a la vida y dar solución a los diversos inconvenientes” (testimonio, 24 de mayo del 2017). Con base en esto, se afirma que “el líder” es la persona que tiene las facultades de encarar y solucionar los problemas y desafíos que se dan en las circunstancias de la vida.

Por otra parte, los docentes coincidieron en que en el liderazgo son esenciales la disciplina y la responsabilidad, factores que se fortalecen en la familia cuando los padres exigen cumplir con las tareas. Juana Isabel Peñuela (sede José Acevedo y

Gómez de la IED Pío XII) expuso: “mi padre siempre nos organizaba en las tareas de la casa, esto nos formó para cumplir y ser responsables” (testimonio, 25 de mayo del 2017).

Cuando se les preguntó a los maestros de Guatavita sobre la educación en liderazgo en la universidad, ellos afirmaron que sí la recibieron; sobre esto, Sonia Yamile Fonseca (sede Amoladero de la IED José Gregorio Salas) dijo: “creo que es lo más importante para asumir el rol de educador” (testimonio, 26 de mayo del 2017).

A propósito de la realidad de ser líder, José Vicente Pérez, Tulia Vanegas y María Peña, docentes de la sede Antonia Santos de la IED José Gregorio Salas, consideraron que el maestro lo es por naturaleza, puesto que “es lo más importante para asumir el rol de investigador” (testimonio, 10 de agosto del 2017). En este punto, cabe decir que la formación en este ámbito se refuerza en los procesos educativos de las normales, “con experiencias docentes en microcentros, como propuestas en las que se comparten vivencias pedagógicas de los maestros en formación” (profesoras de la sede principal de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 16 de agosto del 2017).

Sobre la base de las afirmaciones anteriores, los docentes plantearon que, para llenar los vacíos que existen en la formación en liderazgo rural y fortalecer los procesos en las comunidades educativas, es indispensable recibir el apoyo del Gobierno, a través de las secretarías de educación. Además, desde el punto de vista didáctico, “hay que propiciar actividades formativas de carácter lúdico y recreativo que le permitan al niño descubrir sus capacidades y talentos y, lo más importante, que lo lleven a ser un líder en cualquier campo de la vida” (Sonia Yamile Fonseca, sede Amoladero de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 17 de agosto del 2017). De igual manera, “se debe llamar al liderazgo con el ejemplo de los docentes, mediante investigaciones del contexto y lecturas críticas; asimismo, se tiene que fortalecer la formación en liderazgo en la casa, con la familia, en relación con toda la comunidad educativa” (Sergio Sánchez, sede Gabriela Mistral de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 21 de agosto del 2017).

La axiología, principio fundamental en los procesos formativos de asociatividad y liderazgo

Luego de conversar con los maestros de Guatavita sobre sus experiencias relacionadas con la asociatividad y el liderazgo, se asumió que una propuesta

pedagógica que forme en estos aspectos debe iniciar con el reconocimiento de las prácticas y los saberes que emergen de la comunidad educativa a partir de su historia, con el fin de identificar en estos las dinámicas que han llevado al crecimiento colectivo e individual, y que han posibilitado procesos de legitimación axiológicos, en los que se han hecho presentes la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el crecimiento colectivo, la construcción de procesos y las vivencias de libertad.

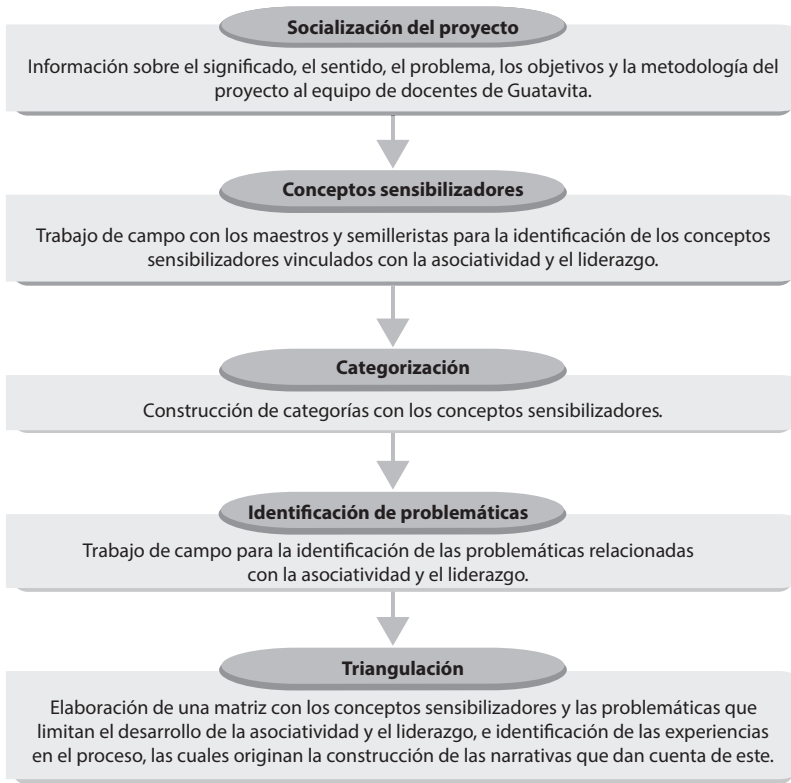
El proceso de formación exige creatividad, toma de conciencia e indagación sobre las acciones de la vida cotidiana que le han permitido al docente y al estudiante crecer y mantenerse con vida; también obliga a preguntarse por su existencia y por cómo se pueden proyectar en función del desarrollo humano, en medio de los desafíos y exigencias coyunturales y estructurales de carácter glocal en que se desenvuelven. En este sentido, ¿cómo consolidar, de manera colectiva e individual, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la autoestima, a partir de los procesos formativos en asociatividad y liderazgo?

Proceso de interpretación categorial

En este proyecto de investigación-acción, la propuesta formativa se reforzó con la detección, en las comunidades educativas, de los conceptos sensibilizadores y las problemáticas afines a la asociatividad y el liderazgo. Con su carga simbólica y sus campos semánticos configurados en los territorios de lo social y lo cultural, los primeros conformaron los núcleos problémicos de los PPA; por su parte, las segundas constituyeron el insumo para alimentar sus contenidos.

Los conceptos sensibilizadores sirvieron de fundamentación, perspectiva, horizonte de sentido o marco referencial para observar, de manera crítica, la problemática sintetizada en la pregunta de la investigación, relacionada con el fortalecimiento de los procesos formativos en asociatividad y liderazgo. Además, se constituyeron en los núcleos problémicos de los PPA. Asimismo, los problemas enunciados por los maestros de las comunidades educativas de las sedes rurales respaldaron, de modo empírico, estos conceptos. La interpretación categorial se realizó sobre la base del trayecto expuesto en la figura 1.

Figura 1. Trayecto que guio la interpretación categorial



Fuente: los autores.

Conceptos sensibilizadores

En el trabajo de campo y la recolección de información se identificaron los conceptos sensibilizadores y argumentaciones con los cuales los maestros rurales de Guatavita vinculan los conceptos definidores de asociatividad y liderazgo (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Conceptos que constituyen la asociatividad

Concepto sensibilizador		Argumentación
1	Movilidad y comunicación	Hay edificaciones y herramientas que permiten que la comunidad se movilice y comunique en el pueblo y las veredas aledañas, al tiempo que conectan a Guatavita con el resto del país; por ejemplo, las carreteras y el internet.
2	Trabajo comunitario	Este trabajo, que se articula mediante el diálogo y el liderazgo, consiste en la asociación de los sujetos que conforman la comunidad (gobierno, escuelas, padres, estudiantes, etcétera) para lograr un objetivo o explorar intereses comunes.
3	Falta de conciencia comunal	Las familias que componen el pueblo y las veredas no son conscientes de algunos aspectos que imposibilitan la convivencia: hogares disfuncionales (estos se dan cuando, por ejemplo, los padres no quieren cumplir su rol o los niños no viven con los padres), poca responsabilidad ambiental y cultura rural arraigada en la comunidad (fiestas).
4	Convivencia	Se debe lograr, mediante el diálogo, la comunión en el pueblo para alcanzar los objetivos.
5	Metas de la infancia	Los estudiantes están enfocados en actividades que dirigen sus sueños hacia la adquisición de bienes materiales para el trabajo, no para el estudio.
6	Conocimiento de la cultura	Este conocimiento consiste en el conjunto de ideas que permite fortalecer relaciones, reconocer necesidades, buscar soluciones e identificar líderes en la comunidad.
7	Comunicación	Este factor es indispensable para la integración e interacción y el establecimiento de los gustos, los intereses y el respeto por las diferencias entre los miembros de la comunidad.
8	Sentido de pertenencia	Con esta característica, las personas buscan impulsar la integración y el mejoramiento continuo de los procesos o actividades desarrollados en la comunidad e impactar de manera positiva en los espacios.
9	Atención y colaboración por parte del municipio	Se debe recibir más apoyo de las entidades del municipio, puesto que la alcaldía ha olvidado a los niños del sector rural. Por ejemplo, se pueden aumentar las visitas de los entes de control a las escuelas rurales.
10	Participación de la comunidad en los procesos educativos	Hay que involucrar a los padres de familia, la comunidad y los niños de las sedes rurales en el desarrollo de actividades extra-curriculares.
11	Sensibilización sobre la importancia de la formación de los niños	A veces, los adultos creen que solo los maestros educan a los niños. Es necesario que toda la comunidad participe en su desarrollo y formación como seres relevantes para la vida rural.

12	Recursos tecnológicos	Estos recursos son vitales en las prácticas pedagógicas; pero, por ejemplo, en las escuelas no se cuenta con internet. Hay algunos recursos, sin embargo, hacen falta más. Estos deben ser didácticos y tecnológicos para que los niños avancen en su desarrollo y se facilite la enseñanza.
13	Educación en valores	Hay que rescatar e inculcar valores. Los docentes lo hacen, pero, a veces, en la casa se pierde lo aprendido.
14	Turismo	Esta actividad económica, en la cual la estética y el ambiente son factores directamente proporcionales a los ingresos, implica la participación comunitaria, por lo tanto, es incluyente y genera empleo.

Fuente: los autores.

Tabla 2. Conceptos que constituyen el liderazgo

Concepto sensibilizador		Argumentación
1	Liderazgo	Este concepto se refiere a la habilidad para influenciar y dirigir a un grupo de personas. El liderazgo lo ejercen y mantienen quienes buscan el bien común, por lo tanto, es positivo. Asimismo, es una característica que poseen las personas para interactuar y recibir aceptación. Los líderes, junto con los demás miembros de la comunidad, adoptan estrategias para solucionar necesidades o fortalecer procesos, es decir, estimulan el desarrollo de la comunidad.
2	Colaboración	La comunidad debe tener líderes que trabajen con el principio de colaboración. Por ejemplo, al comienzo del año, los docentes convocan a los padres de familia a una reunión, se distribuyen por grupos y, en cada uno, nombran a un líder, por eso, se ven buenos resultados al final del año.
3	Dependencia del liderazgo rural	Se depende de un líder —o de una asociación— y se espera que este siempre realice las acciones. Por ejemplo, las familias tienen terrenos y la suma de los terrenos forma veredas. Cada vereda tiene una Junta de Acción Comunal, que articula sus necesidades con el alcalde.
4	Proyectos transversales	Estos proyectos, ejecutados por los estudiantes y los padres de familia, abordan el tiempo libre, la Cátedra de la Paz, la democracia, la sexualidad, la prevención de desastres y el medio ambiente.
5	Formación en valores	El trabajo en formación en valores con los padres es bonito, porque ellos son colaboradores y tienen muchos valores, al igual que sus hijos.
6	Puntualidad	Los docentes buscan continuar con su labor y son puntuales. Se falla poco en las actividades escolares.
7	Acompañamiento	Se cuenta con el acompañamiento de un docente de Educación Física y de uno de la banda escolar. Los niños están motivados y “amañados” en la escuela.

8	Buenas relaciones	Se resalta el diálogo respetuoso con los padres.
9	Comprensión	Se deben comprender los contextos de los niños, así como las situaciones académicas.
10	Confianza	Hay que establecer lazos de confianza con los padres.
11	Sentido de pertenencia	Este aspecto consiste en proteger las instituciones.
12	Apoyo	Se necesita brindarles ayuda a los niños, según sus dificultades académicas.
13	Diálogo	Hay que dialogar y solucionar los problemas directamente con los padres de los niños.
14	Interpretación	Este aspecto consiste en analizar y hacer una lectura sobre la realidad de los niños.
15	Ejemplo	Hay que ser un buen docente.
16	Colaboración	Existe una buena disposición de los padres frente a las propuestas de los docentes.
17	Política	Esta es una forma de ejercer el poder, pero no solo a nivel macro (presidente, alcalde, gobernador, senador, etcétera): también se desarrolla en los barrios, escuelas, veredas y familias.

Fuente: los autores.

Categorización

En un grupo de reflexión, conformado por investigadores y semilleristas, se analizaron los conceptos sensibilizadores expresados por los docentes. A partir de la identificación de los elementos comunes, se realizó una categorización. Así, se establecieron cinco categorías relacionadas con la asociatividad y cinco con el liderazgo (tabla 3).

Tabla 3. Categorización de los conceptos sensibilizadores

Categorías definidoras	Categorías de los conceptos sensibilizadores
Asociatividad	Comunicación
	Diálogo
	Conciencia comunal
	Integración
	Trabajo comunitario
Liderazgo	Convocatoria
	Confianza
	Reconocimiento mutuo
	Liderazgo participativo
	Sentido de pertenencia

Fuente: los autores.

En este sentido, se planteó que los procesos de asociatividad y formación están conformados por factores como la comunicación, el diálogo, la conciencia comunal, la integración y el trabajo comunitario.

En la comunidad educativa de Guatavita, la comunicación se comprendió como un conjunto de interacciones que hace grata la convivencia y como un dispositivo tecnológico, arquitectónico y de movilidad que permite tener una vinculación con otros lugares del país y del mundo (véase la tabla 1).

Por otra parte, el diálogo se concibió como un factor importante en la construcción de procesos de asociatividad que consiste en “establecer lazos de confianza [...] a partir del creer, de modo sincero y abierto, en los otros. Para que esto se dé, es importante creer en sí mismo” (Sonia Yamile Fonseca, sede Amoladero de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 23 de agosto del 2017). Así, el diálogo es la dinámica con que interactúan y se conocen las personas de una comunidad, por tanto, genera la posibilidad de la credibilidad y del compromiso.

La conciencia comunal, la integración y el trabajo comunitario deben conducir a proteger las instituciones como bienes colectivos. En consecuencia, es necesario “fomentar la participación e involucrar tanto a los padres de familia como a las comunidades de las sedes rurales en el desarrollo de actividades extracurriculares” (profesora, sede principal de la IED José Gregorio Salas, testimonio, 28 de agosto del 2017).

La integración, vinculada con la comunicación y el sentido de pertenencia, es indispensable para favorecer el respeto por las diferencias entre los miembros de la comunidad y el mejoramiento continuo de los procesos o actividades desarrollados en esta y de quienes siempre buscan impactar de manera positiva en los espacios.

Con respecto al liderazgo, la comunidad consideró que el líder es quien convoca, genera confianza y posibilita el liderazgo participativo, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia. Sobre la base de esto, el líder rural comunitario debe actuar desde su convicción de que hay que rescatar los valores, hábitos, creencias y costumbres de diálogo, confianza y orgullo ante la capacidad que tienen la cultura y la comunidad campesina de aportarle al desarrollo de la urbe y del país. Para esto, debe propagar credibilidad sobre la capacidad del campo para producir un capital económico, simbólico, político y cultural. El líder es el que posibilita que haya un reconocimiento mutuo asumido como la “comunidad del pueblo para lograr sus objetivos” (véase la tabla 1). En este sentido, se planteó la importancia

de reconocer las fortalezas de los integrantes de las comunidades académicas para crear y consolidar proyectos comunes en los que prime la solidaridad para el bienestar del colectivo.

Problemáticas

En el trabajo con los maestros de las sedes rurales de Guatavita se identificaron las problemáticas y sus causas, por categorías, mediante la metodología del árbol de problemas (tabla 4).

Tabla 4. Problemáticas por categorías

Instituciones	Categorías	Problemáticas	Causas
La Cacica	Liderazgo	Los padres no tienen una participación activa en los programas realizados por la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Poco sentido de pertenencia. • Falta de tiempo, comunicación e interés. • Ruptura del núcleo familiar.
	Asociatividad	No hay diálogo. A los niños se les dificulta la comunicación con sus padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Maltrato físico y verbal. • Falta de amor, de autoconocimiento, del núcleo familiar y de confianza.
José Acevedo y Gómez	Liderazgo	No hay liderazgo participativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición cultural. • Población flotante. • Falta de sentido de pertenencia.
	Asociatividad	Existe un complejo de superioridad.	<ul style="list-style-type: none"> • No se acatan las normas. • No se respeta la opinión de los demás. • Todos quieren tener la razón y no manejan las diferencias.
Amoladero	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Se manejan todos los grados. • Hay desorganización familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de liderazgo de los directivos rurales. • Separación de los padres. • Embarazo a temprana edad. • Niños al cuidado de los abuelos. • Falta de afecto.
	Asociatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres y los estudiantes no están comprometidos. • Las entidades municipales no apoyan el fortalecimiento de las actividades lúdicas, artísticas y deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromiso de los estudiantes y los padres. • Falta de recursos y de apoyo de la administración.

Sabio Caldas	Liderazgo	No hay habilidad para organizar y adoptar estrategias que mejoren el proceso comunicativo.	<ul style="list-style-type: none"> El presidente de la Junta de Acción Comunal no tiene capacidades de liderazgo. No hay apoyo de la comunidad ni recursos.
	Asociatividad	Las formas de comunicación son inapropiadas.	Se usan gritos, tonos de superioridad y palabras soeces en el hogar.
Choche	Liderazgo	La comunidad no se integra en las actividades planteadas.	Falta de compromiso, de sentido de pertenencia y de liderazgo.
	Asociatividad	Los estudiantes no respetan las opiniones de los demás.	No se establecen normas de diálogo desde el hogar.
Gabriela Mistral	Liderazgo	No hay confianza ni liderazgo rural.	Deterioro de la autoformación como individuos que representan al grupo social.
	Asociatividad	No hay comprensión comunitaria.	<ul style="list-style-type: none"> La comunidad educativa carece de relaciones fraternas, lo cual debilita su bienestar y sus procesos. Falencias y deterioro familiar. Falta de formación de los padres.
Kennedy - Potrero Largo - Carbonera Baja	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> Los líderes de la Junta de Acción Comunal no están empoderados. No hay una cátedra institucional de liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de compromiso con la labor de forma desinteresada. Falta de apoyo de todos los integrantes de la Junta de Acción Comunal.
	Asociatividad	<ul style="list-style-type: none"> La comunicación es difícil, lo cual genera malentendidos. No hay sentido de pertenencia con la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Egoísmo y envidia. Incorrecta asignación de los roles de liderazgo. Falta de comunicación asertiva, lo cual genera ambigüedad. La gratuidad e indiferencia. Falta de una cultura ciudadana.
Antonia Santos	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> No hay sentido de pertenencia. No se cuidan los recursos. 	Poca colaboración con las actividades de la institución.
	Asociatividad	<ul style="list-style-type: none"> Hay incompreensión comunitaria. Existen conflictos familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad para trabajar en equipo. Falta de respeto al compañero. Carencia de amor propio y de autoconfianza.

Fuente: los autores.

Las problemáticas se socializaron con los docentes, lo que permitió concluir que hay unos aspectos comunes en todas las sedes rurales, como:

- Pocos profesores para los cursos.
- Falta de apoyo para el desarrollo de las actividades formativas.
- Prevalencia de estilos de liderazgo negativos que buscan protagonismo.
- Poco compromiso de los padres.
- Carencias en la formación de los niños en sus hogares.
- Familias disfuncionales (prevalece el interés por lo material, los padres son adolescentes, la crianza se da por parte de los abuelos, etcétera).

Además, se realizó un ejercicio de priorización que arrojó tres tipos de problemáticas:

1. Estilos de liderazgo negativos.
2. Dificultades familiares.
3. Falta de compromiso de los padres.

Triangulación

Al establecer la correlación entre los conceptos sensibilizadores y las problemáticas, se identificaron en las experiencias de los maestros las causas que dificultan el desarrollo del liderazgo y de la asociatividad en el contexto rural del municipio de Guatavita. En relación con el liderazgo, se encontraron:

- Falta de participación activa de los padres.
- Falta de liderazgo participativo.
- Los maestros rurales de educación básica deben manejar todos los grados.
- Desorganización familiar.
- Dificultades en la comunicación.
- Falta de confianza.
- Falta de empoderamiento de los líderes rurales.
- Ausencia de una cátedra institucional de liderazgo.
- Falta de sentido de pertenencia.
- Falta de cuidado de los recursos.

Liderazgo

Tras releer los conceptos sensibilizadores, las problemáticas y las causas de estas, se consideró que se deben atender tres grandes problemáticas relacionadas con

el liderazgo: 1) la falta de compromiso de los padres de familia, 2) las dinámicas de los docentes, influenciadas por la falta de compromiso de los padres de familia y la carencia de apoyo de las autoridades gubernamentales locales, y 3) la falta de compromiso de los líderes comunitarios.

Sobre la problemática vinculada con la familia, los docentes preguntaron ¿por qué los padres no participan de modo activo en las actividades programadas por la comunidad? Al respecto, afirmaron que existen factores como la ruptura del núcleo familiar, la falta de comunicación entre sus integrantes, la separación de los padres, los niños al cuidado de los abuelos, la falta de afecto, los embarazos a temprana edad y la carencia de amor propio y de autoconfianza. Estos inciden en la falta de tiempo e interés de los padres para asistir a las actividades programadas, construir un sentido de pertenencia y asumir un papel de liderazgo en la escuela. La problemática hunde sus raíces en la falta de amor y de confianza, la insuficiencia de autoconocimiento y el maltrato físico y verbal.

Cuando se miró esta realidad desde los conceptos sensibilizadores de liderazgo y asociatividad, se comprendió que es necesario establecer cuestionamientos vinculados con el sentido de pertenencia, la capacidad de competitividad, la integración, la responsabilidad, el trabajo comunitario, la conciencia comunal y la dependencia al liderazgo rural para que los padres de familia, como líderes, estimulen el desarrollo de la comunidad al favorecer el planteamiento y la puesta en marcha de estrategias para solucionar sus necesidades y fortalecer sus procesos. Así, en relación con la asociatividad, esta se beneficiará con la cualificación de dinámicas de comunicación, confianza, diálogo y formación en valores para superar problemas, como el escaso reconocimiento del trabajo del “otro”, y la urgencia de formar líderes positivos con base en el cuestionamiento de la tradición cultural, las características de la población flotante y los aspectos que inciden en la falta de pertenencia, amor, autoconocimiento y confianza.

Sobre el segundo aspecto, enlazado con las dinámicas de los docentes, se planteó que hace falta el liderazgo de los directivos. Esto está relacionado con varias realidades conexas que tienen que ver con la falta de compromiso de los padres y los estudiantes, de apoyo de las entidades municipales para el fortalecimiento de las actividades lúdicas, artísticas y deportivas, de recursos, de respaldo de la administración y de una cátedra institucional de liderazgo; así como con el manejo de todos los grados por un profesor. Lo expuesto tiene como causas la carencia del compromiso con la labor de forma desinteresada, la dificultad para trabajar en equipo, el deterioro del respeto hacia el compañero, los conflictos familiares, la carencia de amor propio y de autoconfianza, y la falta de habilidad para organizar y adoptar estrategias que mejoren el proceso comunicativo.

Al tratar la problemática de la falta de liderazgo del docente, se hizo un llamado a estimular el desarrollo de la comunidad, mediante una interacción que favorezca la elaboración y ejecución estrategias para solucionar necesidades y reforzar dinámicas a partir de la potenciación de los proyectos o actividades de la comunidad, de tal manera que se impacte de modo positivo en el ámbito educativo, mediante procesos de mejoramiento continuo que eduquen a la comunidad para que multiplique los valores en la familia y en los contextos cultural y social; así, los docentes asumirán su capacidad de liderazgo de forma autónoma y propositiva.

En lo comunitario, los maestros indicaron que hace falta habilidad para organizar y adoptar estrategias que mejoren el proceso comunicativo. Las causas de esto tienen que ver con que el presidente de la Junta de Acción Comunal no demuestra liderazgo y con que no hay apoyo de la comunidad ni recursos.

¿Por qué la comunidad no se integra en las actividades planeadas? Porque hay un deterioro en el sentido de compromiso y de pertenencia, cimentado en la falta de empoderamiento, que se ha cultivado en la ausencia de procesos formativos que potencien la autoestima, la autonomía y la confianza en la voluntad y en el poder *historizador* y, por lo tanto, transformador. De ahí que no haya liderazgo.

Asociatividad

Al revisar la categoría de asociatividad, los maestros evidenciaron como principales problemáticas:

- Dificultades de comunicación.
- Intolerancia.
- Falta de compromiso.
- Poco apoyo de las entidades municipales.
- Incomprensión comunitaria.
- Poco sentido de pertenencia.

Estas problemáticas se agruparon en tres bloques: 1) problemas de comunicación, 2) poco compromiso y 3) poco sentido de pertenencia. Los maestros consideraron que las dificultades de comunicación son comunes en las relaciones familiares y sociales. En el ámbito familiar, estas conducen al maltrato físico y verbal. En el campo social, se evidencian en la falta de tolerancia y de respeto, así como en la incapacidad para comprender al otro.

La asociatividad también se ve afectada por la falta de compromiso que se nota en la escuela con la baja participación de los estudiantes y padres de familia en

las actividades. Esto se justifica por la poca disponibilidad de recursos y de apoyo de las instituciones municipales. Por otra parte, el poco sentido de pertenencia tiene causas que se originan en el núcleo familiar, como la baja autoestima, la poca autoconfianza, el egoísmo, la envidia y la falta de cultura ciudadana.

Proceso de planeación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo rural que se pueden construir entre los semilleros de la Universidad de La Salle y los profesores rurales del municipio de Guatavita?, se recurrió a un proceso de planeación participativa para identificar las acciones formativas que favorecen la asociatividad y el liderazgo en los niños, ejercicio que partió de la triangulación (figura 2).

Figura 2. Triangulación de la información



Fuente: los autores.

La investigación determinó que hay problemáticas comunes que no benefician el desarrollo de las categorías de liderazgo y asociatividad, las cuales se relacionan con aspectos que no están directamente involucrados con los procesos formativos. En la categoría de liderazgo, estas son:

- Estilos de liderazgo negativos.
- Dificultades familiares.
- Falta de compromiso de los padres.

En la categoría de asociatividad son:

- Dificultad de comunicación.
- Poco sentido de pertenencia.

Propuesta de un proyecto pedagógico de aula para la asociatividad y el liderazgo: emprendimiento rural con la comunidad y la escuela

Presentación

Este proyecto pedagógico de aula (PPA) sobre la asociatividad y el liderazgo emerge del entrecruzamiento de los conceptos definidores y sensibilizadores con las problemáticas detectadas en las comunidades educativas de las instituciones participantes en el proceso de investigación-acción. Por tanto, es un dispositivo esencial en la construcción de conocimiento desde la conciencia crítica, acorde con la exigencia de la investigación-acción, puesto que surge de un proceso participativo-problematizador, vivido en la investigación, y tiene una dinámica dialogante, que favorece la pedagogía del “dar la palabra” (De Certeau, 1969) y de la autonomía (Freire, 2004).

Además, este PPA representa un horizonte de sentido que, desde la mirada interdisciplinaria —compuesta por las ciencias de la educación, el trabajo social y la administración en ciencias agropecuarias— y del diálogo de saberes entre investigadores, semilleristas y maestros del municipio de Guatavita, invita a construir un camino en el cual, a partir del reconocimiento de las potencialidades propias, se reconozcan las del “otro”, quien es un ser fundamental para crear un mejor entorno y un sistema ecológico en las comunidades rurales. Esto con el propósito de que, en estas, mediante la convivencia, el respeto, la responsabilidad, la confianza, la comunicación y la esperanza, se desplieguen todas las potencialidades de asociatividad y liderazgo que permitan la dignificación de las personas de la colectividad educativa, con el uso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los compromisos comunitarios y la generación de proyectos de emprendimiento.

Así, el PPA se centra en las necesidades educativas de Guatavita, en particular, y del país, en general, en un momento coyuntural en que se considera que uno de los factores importantes para el rescate de la paz lo constituye el desarrollo rural

integral. En la investigación y la propuesta del proyecto pedagógico, se puso la atención en este aspecto para hacer un aporte.

En este sentido, se asume el PPA como una mediación pedagógica que abre las puertas a la construcción de un conocimiento solidario, que implique el compromiso con el otro y la comunidad para sacar adelante un proyecto colectivo en beneficio de todos; innovador, que plantee problematizaciones que representen desafíos para el despliegue de la creatividad y de maneras de pensar transformadoras de la realidad; y pertinente, que responda a los intereses, necesidades y conocimientos de la comunidad con los que se va a lograr la dignificación humana.

Objetivo general

Proponer el proyecto pedagógico de aula *La asociatividad y el liderazgo: emprendimiento rural con la comunidad y la escuela*.

Enfoque metodológico

Esta propuesta se apoya en las pedagogías activas y el enfoque sociocrítico. Su estructura curricular se fundamenta en la educación problémica, por esto, en el diseño se hace un tejido en el núcleo problémico, que corresponde a los conceptos sensibilizadores que emergieron de las concepciones de los docentes de Guatavita sobre las diferentes significaciones, de acuerdo con los procesos formativos y las experiencias. Estos conceptos sensibilizadores se cruzaron y argumentaron con las problemáticas vinculadas a la asociatividad y al liderazgo, según las realidades de las comunidades educativas locales y los ejes temáticos que atravesaron de modo interdisciplinario la propuesta.

Los núcleos problémicos son cinco: 1) el diálogo y la comunicación, 2) la confianza y el reconocimiento mutuo, 3) la conciencia comunal y el trabajo comunitario, 4) la integración y la convocatoria, y 5) el sentido de pertenencia y el liderazgo participativo. Los ejes temáticos corresponden a los lineamientos de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Agropecuarias, y del programa de Trabajo Social.

El tejido o la filigrana que surge al cruzar los núcleos problémicos y los ejes temáticos lleva a tener énfasis particulares: entre los núcleos de los ejes sensibilizadores y el eje temático de la educación, el énfasis es la escuela; entre los núcleos y el trabajo social es la comunidad; y entre estos y la administración de las ciencias agropecuarias es el emprendimiento rural (tabla 5).

Tabla 5. Estructura del PPA

Núcleos problemáticos	El diálogo y la comunicación	La confianza y el reconocimiento mutuo	La conciencia comunal y el trabajo comunitario	La integración y la convocatoria	El sentido de pertenencia y el liderazgo participativo
Ejes temáticos					
Educación	Pedagogía del dar la palabra.	Pedagogía de la felicidad.	Cartografía pedagógica y didáctica.	Diálogo de saberes.	Autoestima.
Énfasis	La escuela				
Trabajo social	Voces de los actores rurales.	Construcción del tejido social.	Cartografía social.	Memoria, escuela y territorio.	Autonomía.
Énfasis	La comunidad				
Ciencias Agropecuarias	Liderazgo: movilidad y comunicación.	Asociatividad: construcción del territorio.	Cartografía rural.	Diseminación de las buenas prácticas.	Liderazgo como emprendimiento.
Énfasis	El emprendimiento rural				

Fuente: los autores.

La educación problemática

La intención es que el PPA posibilite un ambiente pedagógico y de aprendizaje en donde, a partir de la estructuración curricular y las dinámicas de aula, se potencie a los estudiantes como sujetos históricos, constructores de conocimiento sobre asociatividad y liderazgo. Para esto, en la estructura microcurricular se articulan los núcleos problemáticos con los ejes temáticos.

En esta propuesta, la educación problemática surge cuando el educador, junto con los estudiantes, presenta preguntas relacionadas con cada una de las temáticas y,

luego, plantea en las secuencias didácticas procesos de búsqueda de sus respuestas, a través de proyectos científicos, estéticos y filosóficos, mediante los que alimentará la construcción de conocimiento, a partir de la dinamización de herramientas metodológicas para la contemplación, comprensión y conceptualización de los saberes.

Sistematización de la experiencia

El futuro del PPA *La asociatividad y el liderazgo: emprendimiento rural con la comunidad y la escuela* se proyecta desde la innovación, dada la necesidad que se tiene en el país de repensar la ruralidad y la educación rural con un enfoque de desarrollo regional y territorial para la construcción de la paz. Se cree que este tipo de proceso investigativo es trascendental si se comprende que la investigación e innovación:

se caracterizan por su pertinencia con los contextos donde se encuentra la escuela, valorando el diálogo de saberes y promoviendo redes que permitan compartir y enriquecer los avances educativos. De igual forma, promueven nuevas fronteras para la misión, nuevos retos y desafíos ante el mundo cambiante y proponen nuevas formas de ser y hacer en la escuela. (Distrito Lasallista de Bogotá, 2014, p. 18)

No es posible concebir la innovación sin sistematizar los proyectos de manera que se les dé un valor agregado a los programas institucionales desde las lecciones aprendidas. El recoger y aprender de las experiencias constituyen oportunidades de formación y del hacer profesional docente.

Evaluación

La evaluación se realizará de manera transversal. Se comunicarán los avances y habrá una socialización final, en la que se presentarán los resultados de la experiencia.

Referencias

- Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robinson, L. y Whiteford, S. (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Universidad de Estado de Michigan.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- De Certeau, M. (1969). *Dar la palabra*. Descleé de Brouwer.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Autor.
- Distrito Lasallista de Bogotá. (2014). *Módulo de pedagogía lasallista*. Unisalle.
- Elliott, J. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Forero, C., Cardona, G. y Córdoba, C. (1999). *Planeación participativa, estrategias de paz*. Consejo Nacional de Planeación.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- González Casanova, P. (2003). *América Latina: historia de medio siglo*. Siglo XXI.
- Hoyos, G. (2011). Comunicación y mundo de la vida. *Ideas y Valores*, 35 (71-72), 73-105.
- Kay, C. (s. f.). *Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina*. http://www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/fondo/pdf/295_37_19.pdf
- Lozano Flórez, D. (2016). *La asociatividad y el capital social* (seminario de investigación). Unisalle.
- Martín, P. (2014). *Planificación participativa: crítica, métodos y experiencias*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible.
- Max-Neef, M. (1997). *Desarrollo a escala humana*. Proyecto 20 Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Mora, N. y Vásquez, L. (2014). *Diálogo de saberes e inteligencia colectiva*. REDISAB.
- Ostrom, E. y Ahn, T. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (1), 155-233.
- Pérez, E. y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 49. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/DesarrolloRural/article/view/1987>
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. D. C.: Autor.

- Universidad de La Salle. (2008a). *Sistema de Investigación Universitario Lasallista. Documentos Institucionales n.º 27*. Autor.
- Universidad de La Salle. (2008b). *Enfoque Formativo Lasallista*. Autor.
- Vásquez, L. E. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (60), 149-169.
- Vásquez, A. (1999). Dinámica productiva y desarrollo urbano. La respuesta de la ciudad de Vitoria (País Vasco) a los desafíos de la globalización. *EURE*, 25 (74), 19-33.



Repasos de lo vivido: semilleros y narrativas de una práctica rural

Myriam Esperanza Monroy González*

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mmonroy@unisalle.edu.co

El vínculo más importante que puedo resaltar es la conexión por parte de los investigadores con el contexto y los agentes que hacen parte de este. Es decir, nuestra experiencia como semilleristas nos permitió adentrarnos en el contexto rural de los docentes y estudiantes en sus escuelas, y también ahondar mucho más en relación con la dinámica escolar que favorece el fortalecimiento de los conceptos sensibilizadores que enmarcan el proyecto investigativo. De ahí, es importante ver que, con respecto a los términos de asociatividad y liderazgo, se tiene una influencia en cuanto a la participación, el trabajo en equipo y los objetivos comunes que permitirán el éxito del futuro educativo de las escuelas rurales y el rol transformador de los docentes y estudiantes en la contemporaneidad de Colombia.

Francisco Alonso Zárate Mosquera, miembro del semillero Reformas Educativas en Educación Superior (RESUP) (2018).

Este capítulo plantea reflexiones desde los relatos de los semilleristas acerca del carácter pedagógico de la experiencia en el proceso de investigación del macroproyecto *Prácticas de formación en investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita en las sedes rurales de los colegios José Gregorio Salas y Pío XII*.

Las comprensiones sobre la relevancia de estas prácticas pedagógicas se plantearon con dos ejes integradores: la asociatividad y el liderazgo, junto con la fuerza vital que confieren los relatos de los maestros rurales y los semilleristas. Así, se hace un acercamiento a los procesos pedagógicos, a partir de la práctica con la estrategia de los semilleros de investigación, y se observan las contribuciones de los conceptos sensibilizadores derivados del diálogo preliminar con el enfoque de la investigación-acción; en consecuencia, el centro de la reflexión está en la relación entre la práctica y la academia que nace de los aprendizajes localizados

en el contexto rural. Esta perspectiva sitúa la comprensión como una posibilidad de transformación cimentada en la conversación sobre los sentidos de lo que los semilleros quieren decir con sus palabras o silencios.

Los semilleros en el contexto de la Universidad de La Salle

La Universidad de La Salle plantea la importancia de abordar procesos de investigación pertinentes —y con un compromiso político y educativo— en contextos rurales para poner en conversación dialéctica los problemas y posibilidades de cara a la comunidad de las escuelas. Esta postura se explicita en los documentos institucionales: la imaginación como recurso que le permite a la Universidad la creación del futuro. Así, el gran compromiso político del lasallismo es el estar creando y recreando el futuro de nuestro país (Molano, 2017).

La postura epistemológica y metodológica de las unidades académicas promueve un diálogo constructivo para contribuir a la transformación de los espacios que requieren un apalancamiento de la investigación en el contexto escolar. Esta apuesta se instala con un interés auténtico hacia “el otro” para que los docentes en ejercicio y en formación entablen una verdadera relación basada en el fortalecimiento del vínculo escuela-territorio, es decir, en un conocimiento mutuo que enriquezca desde los ámbitos personal y propositivo a los implicados en los nuevos contextos de investigación, en este caso, en el espacio rural de Guatavita.

Además, la propuesta hace alusión a la imaginación como un llamado a que la investigación se consolide desde la apertura y se piense con enfoques participativos. En este sentido, la misión de la Universidad de La Salle (2007) expresa: “participamos activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz, mediante la formación de profesionales que contribuyan a [...] la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sostenible” (p. 9). Asimismo, la declaratoria del Plan Institucional de Desarrollo 2015-2020 expone que la institución “apunta a dinámicas alternativas e integrales de innovación social, con un énfasis especial en el desarrollo rural territorial” (Universidad de La Salle, 2015, p. 75).

En concordancia con este objetivo, la política investigativa lasallista se orienta hacia la consolidación de una cultura de la producción intelectual, científica y de innovación. Por esto, existe una estructura funcional que propicia el mejoramiento de la capacidad investigativa de los docentes y estudiantes (Universidad de La Salle, 2007), y se conforman equipos, denominados semilleros de investigación

lasallistas, los cuales están integrados por actores activos interesados en el afianzamiento de la comunidad académica (estudiantes y profesores).

Debido al ambiente de investigación con compromiso social, es pertinente elaborar proyectos que enlacen la investigación-acción como una posibilidad de configurar sujetos históricos, llamados a rescatar el saber popular frente al dominante. La promoción de este saber, de su desarrollo y de su poder de transformación dio lugar al macroproyecto mencionado, en el marco de las convocatorias de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia en el año 2016.

En este proyecto, el diálogo de múltiples perspectivas y disciplinas constituyó un elemento novedoso que buscó impactar de manera comprometida la formación universitaria, como una respuesta real a las necesidades del desarrollo de la educación rural. Por esto, se conformó un equipo interdisciplinario, compuesto por integrantes de las facultades de Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Educación, el cual se enfocó en aportar a los procesos de paz y reconciliación en el posconflicto, y en generar, desde apuestas educativas, capacidades en los territorios para favorecer la autonomía local y regional.

La articulación de los semilleros en la investigación

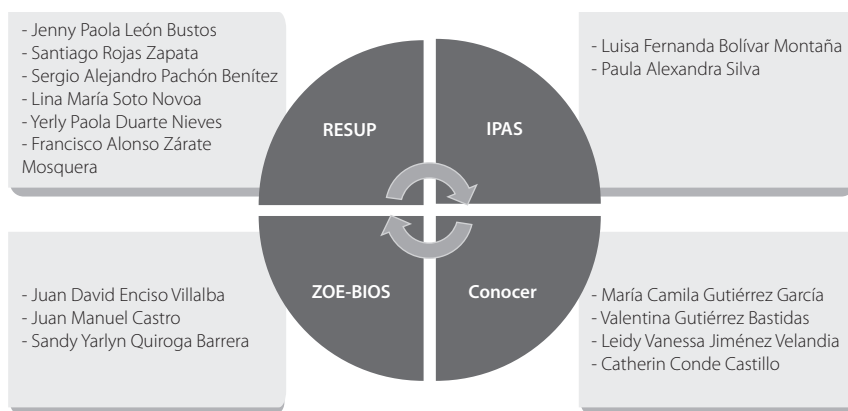
Para atender el objetivo principal de la indagación —fortalecer, a través de procesos de investigación-acción, las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo rural, con semilleros de estudiantes de tres facultades y profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita— y reforzar el proceso de formación investigativa, se contó con la participación de cuatro semilleros: Investigación en la Producción Agrícola Sustentable (IPAS, Facultad de Ciencias Agropecuarias), acompañado por la profesora Claudia Patricia Álvarez Ochoa; Conocer (programa de Trabajo Social), guiado por el profesor Tito Hernández Pérez Pérez; y ZOE-BIOS y RESUP (Facultad de Ciencias de la Educación), orientados por los profesores Luis Ernesto Vásquez Alape, Myriam Esperanza Monroy González y Javier Ricardo Salcedo Casallas.

El semillero IPAS acudió a reflexiones relacionadas con proyectos agropecuarios en educación rural básica desde conceptos eje, como capacidades locales y capital social, y su relación con el desarrollo. Su trabajo incluyó una revisión de experiencias nacionales e internacionales vinculadas con la producción agropecuaria y se basó en la identificación y caracterización de proyectos exitosos para reconocer diferencias y similitudes, aspectos que se constituyen en

referentes en la construcción de estrategias formativas. A esta apuesta reflexiva se concatenó la mirada comunitaria del semillero Conocer, que relacionó el discurso y la práctica con el liderazgo y la asociatividad para entretejer las maneras como estos conceptos fortalecen la comunidad educativa.

El semillero ZOE-BIOS se centró en los procesos de construcción del saber pedagógico y reflexionó sobre las prácticas docentes que generan transformaciones sociales en el contexto rural. Por su parte, RESUP encaminó sus aportes hacia la revisión de las reformas en la educación y el análisis de la relación entre las políticas públicas, la calidad de la educación y el territorio. Su propuesta se concentró en reconocer los aspectos de asociatividad y liderazgo en las políticas públicas nacionales, departamentales y locales en torno a la formación docente en la educación rural (figura 1).

Figura 1. Conformación de los semilleros de investigación



Fuente: la autora.

Los semilleros se conformaron de acuerdo con los parámetros de cada unidad académica. Cuando se superó el proceso de convocatoria de los semilleristas en el 2016, se realizó un acercamiento con los maestros de las sedes rurales de Guatavita, a quienes se les explicaron las intencionalidades y los sentidos del proyecto. Esta articulación interdisciplinar partió de los ejes del trabajo de investigación: la asociatividad y el liderazgo. El proceso de socialización se inició con un diálogo de saberes con las instituciones educativas departamentales (IED), basado en el reconocimiento de la memoria y las prácticas, a partir de una conversación con los equipos de docentes y practicantes para comenzar el recorrido investigativo. Luego, los semilleros interfacultades recibieron responsabilidades frente a las diferentes sedes (tabla 1).

Desde las primeras visitas, los semilleros, como docentes en formación, identificaron los proyectos en curso de los maestros de las sedes rurales. Asimismo, hicieron un reconocimiento de los docentes por las maneras como tejen en la complejidad de los territorios la practicidad de sus iniciativas participativas. Por esto, las visitas para conocer los proyectos se constituyeron en pistas para el establecimiento de cronogramas de los encuentros y sus logísticas.

Tres semanas después del inicio del proceso, comenzó el trabajo de campo, el cual se perfiló como un ejercicio de autonomía y responsabilidad. Los grupos, con sus particulares preguntas de investigación y sus saberes, indagaron sobre las dinámicas pedagógicas de las sedes, compartiendo los conceptos sensibilizadores de asociatividad y liderazgo. En seguida, establecieron la interconexión con la investigación-acción. Con esta perspectiva, se desplegó una visión ética, política y estética sensible a cada proyecto de Guatavita en un entramado con olor a campo y de color tierra.

Tabla 1. Instituciones educativas de Guatavita abordadas por los semilleros

Acercamiento a las IED de Guatavita - Caracterización			
IED	Sede	Cursos y número de estudiantes	Enfoque pedagógico
José Gregorio Salas	Antonia Santos	De preescolar a primaria: 44	Escuela Nueva
	Kennedy	De preescolar a primaria: 45	Escuela Activa
	Principal	Primaria: 30	Escuela Activa
	Amoladero	Primaria multigrado	Escuela Activa-Nueva

IED	Sede	Cursos y número de estudiantes	Enfoque pedagógico
Pío XII	José Acevedo y Gómez	Transición a quinto: 20	Escuela Activa/ Tradicional
	Sabio Caldas	De preescolar a primaria: 17	Escuela Nueva
	La Cacica	Primaria: 11	Escuela Nueva

Fuente: la autora.

Sobre la base de esto, se comprendió la responsabilidad que tiene la escuela de apalancar procesos más amplios con la comunidad educativa y reconocer que los niños están en tránsito, puesto que su recorrido vital se manifiesta en un trayecto mayor; no se da una separación entre la escolaridad y la preparación para la vida: el conocimiento académico encuentra lugar en los enlaces con los sentidos de los saberes prácticos y vivenciales.

A propósito de los semilleros: para pensar, actuar

La Universidad de La Salle, en su reto de aportar a la educación en el contexto rural, recurre a los semilleros desde una relación pedagógica implicativa y viva, que conlleva nuevas formas de reflexionar sobre la complejidad de la acción educativa con la consigna expresada por el anterior vicerrector de Investigación y Transferencia, el hermano Ariosto Ardila Silva: “se investiga para contribuir a la construcción de una ciudadanía que valore todas las formas de pensar y ser, [...] a la construcción de un país donde nos podamos reconocer todos por igual y en donde sea posible la paz” (discurso de apertura del Día del Investigador, Universidad de La Salle, 2019). En este sentido, la Vicerrectoría ha logrado cimentar la idea de estrechar el vínculo entre la academia y la investigación formativa. Lo anterior implica que la actividad investigativa de orden formativo supere las fronteras del proceso académico formal, con el fin de desarrollar capacidades y habilidades que afiancen la cultura de ir a la escuela, a la comunidad, para vivir los procesos y tener algo que contar con voz propia y escribir en primera persona.

Los semilleros interfacultades articulados al macroproyecto son más que estrategias académicas para abordar el conocimiento desde lo tradicional: representan una experiencia en la que el binomio enseñanza-aprendizaje se potencia desde una relación participante, corresponsable, creativa y constructiva. Estos semilleros les permiten a sus integrantes —estudiantes y docentes, sobre todo a los primeros— tener una participación real, guiada y procesual que prioriza la responsabilidad, la creatividad y la innovación para el desarrollo de nuevas formas de prácticas implicativas en torno a la educación, como un reto para la transformación, mediante nuevas formas de comprensión y aprendizaje social. Esto es un “educar-se sin imponer-se”.

A través del encuentro con la realidad concreta de lo rural, se vive la experiencia de aprendizaje como un acontecer que transforma a los sujetos y comunidades. Esto es posible en el *lenguajear* sobre sus problemáticas; así, los actores “aprenden a aprender” y a investigar, porque hallan, en principio, un sentido ético mientras buscan salidas, aunque sean provisionarias, a problemas concretos. En este sentido, se afirma que la ganancia experiencial de los semilleros lasallistas conformados para abordar el proyecto estuvo en la lectura de las realidades concretas, que se enriqueció cuando se superó el artificio de la investigación enseñada en el aula.

Las investigaciones no son neutras: todas tienen un interés político, dado que abordan la realidad concreta de la vida y se armonizan con la ritualidad y formalidad de

la ciencia. Ante esto, según Mejía (2003), se debe volver la mirada hacia los problemas que reclaman reflexionar sobre el sentido de la educación en la ruralidad y las especificidades de sus contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

La investigación formativa unida a los semilleros en las universidades permite promover el aprendizaje autónomo y creativo. No solo contribuye a formar en investigación, sino también a formar profesionales con mayor calidad humana, sociabilidad y compromiso social para poner la experiencia de servicio como generadora de conocimiento.

La comunidad lasallista resalta la conformación de semilleros con vocación de servicio en la medida que se retorna al principio fundante de la pedagogía, entendida como acompañamiento y acogida a poblaciones vulnerables, en riesgo. En este sentido, se da lugar a la movilización de concepciones que se verbalizan y se expresan en actuaciones, puesto que “las concepciones repercuten en el proceso de construcción del conocimiento de los sujetos y orientan [sus] prácticas [...]. En general, estas concepciones se derivan de modelos, pensamientos, conocimientos y experiencias [...]” (Cañón, Caballero y Medina, 2017).

En las situaciones de mayor riesgo y fragilidad se evidencia la utilidad de los semilleros. Estos aportan al fortalecimiento de las líneas de investigación de la institución, ya sea con nuevas comprensiones intelectuales, el diseño de productos innovadores o las socializaciones en los eventos interinstitucionales que posicionan problemáticas no reconocidas. Por la capacidad para aportar y coparticipar en los procesos de transformación de las comunidades y las realidades concretas de la gente, se abandonan las aulas para ir a los lugares donde transcurre la vida.

Los cuatro semilleros coadyuvaron a la apropiación y potenciación de la reflexión en las instituciones educativas, como actores claves en Guatavita que asumen procesos de liderazgo y desarrollan la asociatividad a modo de estrategia. El plus fue haber alimentado posturas críticas para forjar acciones y aportar al fortalecimiento de las comunidades y sus actores, dado que hoy no basta con dar una mirada crítica académica, es necesario implicarse con las realidades. Por ello, no se pretende ir a investigar a las comunidades, sino activarlas como productoras de conocimiento.

Si bien es desde la singularidad de cada contexto propio que los semilleros aprenden a “plantear problemas, formular hipótesis, recopilar y sintetizar información, observar, indagar, realizar entrevistas y encuestas, consultar bases de datos y presentar sus productos de investigación” (Universidad de La Salle, 2018), esto exige algo más que un proceso lógico-cognitivo, debido a que es un asunto

relacional. Así, el interés por aprender con los otros se junta con la posibilidad de aportar a resolver problemas sociales.

Para los semilleros, “formar-se” investigando es una oportunidad de propiciar condiciones para su coparticipación en megaproyectos avalados por las instituciones y dirigidos por docentes con amplia trayectoria académica. Una de sus ventajas es la experiencia, que los lleva a continuar con la implementación, la mejora y el fortalecimiento de proyectos en las unidades académicas. En la mayoría de los casos, el diálogo de saberes con los docentes hace posible formar mejores personas y mejores profesionales. Esto le permite al investigador-semilla considerar la experiencia como una opción vital con potencia para narrarse.

La narración: voces conjuntas

Sobre las narraciones

Una forma honesta de exponer las experiencias de los semilleristas, en el intento de superar la lógica académica de la investigación, se da a partir de sus relatos, que hablan no solo desde la racionalidad del proceso, sino también desde las vivencias. Los relatos surgieron de las preguntas ¿qué se logró?, ¿qué se aprendió?, ¿qué se aportó?, ¿cómo los transformó la experiencia? Sus historias hacen parte de un acontecimiento que se interpretó y narró en primera persona; así, la voz del semillero cobra un lugar central en este recorrido.

Cada semillerista se constituye en un sujeto investigador con su narración. Relacionarse con el proceso exigió leer realidades concretas y, en esa lectura, convergieron otras voces, otros saberes que se entretajeron con los propios. De acuerdo con Van Manen (1994):

el interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que se encuentran en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino, más bien, como método que puede tratar las preocupaciones que con frecuencia quedan excluidas de las ciencias normales. (p. 159)

“Narrar-se” —desde la propia experiencia, en primera persona— implica recuperar la memoria de un proceso con delicadeza y responsabilidad; supone relatar, con voz propia, las voces de otros, quienes cuentan lo que recuerdan de la vivencia. El valor está en que cada uno recuerda, narra y comparte lo que lo atraviesa. De este modo, se encuentra el sentido colectivo e individual de los procesos que se conquistan en la búsqueda de una formación que arranca de la práctica vital,

sin menospreciar el texto, dado que solo se aplaza para volver sobre este en el proceso. Al respecto, Wiesel (2012, citado por Bárcena y Mèlich, 2014) afirma que la educación sin recuerdo es inhumana.

Por lo expuesto, estas reflexiones buscan impulsar aprendizajes desde lo vivido por los semilleristas y rescatan sus relatos, que “ponen en escena al ser humano ocupado de trazar su historia y, por ello, impensable al margen del aquí y el ahora” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 43). Se hace énfasis en los relatos porque con estos se recupera la práctica social desde la cual se han construido los sentidos del proceso educativo. Esto obliga a tener presente que el trabajo de la memoria “no consiste en traernos a la mente la fotografía de los acontecimientos del pasado archivados objetivamente, sino más bien en volver a captar el significado, el sentido y las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron antes” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 38).

Las narraciones de los semilleristas

Este capítulo es una especie de memoria pedagógica de la investigación desarrollada por un equipo de maestros de educación superior lasallistas y por estudiantes de pregrado, quienes conforman el grupo de semilleristas, con la participación de docentes de escuelas públicas rurales y de sus estudiantes de primaria. El trabajo de campo del grupo de semilleros aportó una serie de escritos que responden a las demandas del macroproyecto formulado y dirigido por sus docentes y los trabajos de grado.

A partir de lo escrito en los diarios de campo de los estudiantes, se propone un acercamiento a las lecturas que hicieron de las escuelas y sus contextos. El hecho de haber situado el aula en la vereda tuvo implicaciones significativas, dado que el medio rural aún guarda muchos valores culturales que son casi inexistentes en el urbano. La baja densidad de población y el entorno más natural y extenso implican usar recursos distintos en la labor docente, los cuales abarcan un ambiente físico, pero también uno cultural, donde las costumbres y la herencia entran en juego en el acto educativo. En palabras de Juan David Enciso Villalba, estudiante de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle:

la densidad de población también trae sus connotaciones. En la ciudad un estudiante desaparece fácilmente entre las diversas estadísticas que pretenden categorizar los fenómenos educativos en masa. Aquí no. Aquí cada individuo cuenta, con una unicidad más viva que aquella de la urbe, y más cuando a veces

existen cursos de un estudiante en las aulas multigrado de este entorno. A pesar de todo, gracias a las facilidades tecnológicas de nuestro tiempo, es posible decir que están más conectados a la aldea global, cuando menos en esta región. No es un secreto que aún hay otras aparentemente perdidas en el tiempo, la distancia y los viejos conflictos que plagan nuestro país, que luchan con uñas y dientes por aferrarse a la vida. (conversación personal, 2017)

Así, se establece una relación que posibilita comprender las propuestas contextualizadas de los docentes rurales y tomar conciencia sobre las maneras como resuelven las dificultades para lograr que el mundo vea a los estudiantes y no solo que la aldea se asombre del decurso del mundo.

Las realidades que en el campo se suscitan simples y complejas a la vez constituyen también una experiencia que permea el alma del docente de manera inexcusable. Es una realidad que integra y absorbe; la poca densidad de población tiene una consecuencia que impide al docente y a nosotros como semilleristas permanecer como meros observadores. En apenas un par de visitas dejamos de ser un forastero. No olvidaré jamás la manera en que ellos abrieron sus sencillas vidas a nosotros. (semillerista, conversación personal, 2017)

Sobre la experiencia, Juan David Enciso Villalba dijo:

lo que vivimos en Guatavita fue solo uno de los matices que puede tomar la realidad pedagógica rural colombiana. Los contextos son múltiples, tantos como municipios y veredas existen en la nación; tantos como los recursos y realidades a los que se enfrenta la diáspora de profesores. Estas realidades han llegado a nuestro conocimiento y nos han mostrado distintas maneras de hacer escuela en Colombia. (conversación personal, 2017)

Por su parte, Francisco Alonso Zárate Mosquera, del semillero RESUP, expresó:

los momentos de comunicación, inmersión y contacto (informativo, investigativo, visual, entre otros) con los profesores de Guatavita me permitieron dar cuenta no solo de la realidad en el contexto educativo rural, sino también de los esfuerzos, tareas y desafíos que ellos enfrentan día a día. Participar desde la escuela para resolver los problemas de la cotidianidad compromete a toda la comunidad educativa (maestros, estudiantes, junta de padres de familia, colaboradores) con el mejoramiento continuo de la educación en zonas apartadas de la capital. Allí, maestros preparados, con un amplio bagaje de experiencias y conocimiento, ímpetu y pasión, han permitido que el acto educativo vaya más allá de un aprendizaje colaborativo y que se haga una apuesta por la implementación de un nuevo modelo, como la Escuela Activa, transformadora y emancipadora, sin

soslayar las raíces y el origen de toda una comunidad. Esto por medio de proyectos institucionales de lumbricultura, floricultura, reciclaje, educación sexual, deporte, y de la Cátedra de la Paz, que hacen parte de la realidad del campo colombiano y, por supuesto, de las escuelas rurales, que son lugares de emprendimiento, conocimiento y participación de los futuros líderes colombianos, en compañía de maestros trabajadores y seguros de su labor. (conversación personal, 2017)

Según Ricoeur (1991), para que la vida tenga sentido, debe ser hecha narración. Para saber qué se conoce, se debe llevar a cabo la mimesis-acción, esto es, la reflexión sobre las experiencias; luego, surge el relato que socializa el saber. En este punto, con un testimonio que nació del semillero ZOE-BIOS, es posible entender cómo la experiencia educativa provoca el encuentro con el registro emotivo, a partir de trozos de la propia vida y de la vida de los otros, lo cual incita no solo aprendizajes, sino también la reconstrucción de conceptos relacionados con los objetivos de la investigación:

viví varias experiencias en las visitas a las escuelas con Juan Los recuerdos que recogí allí son de risas, alegrías, juegos, talleres, conversaciones. De vez en cuando, por mi mente pasan de visita los aromas a frescura matinal, a pino y a eucalipto que impregnaban el aire de las veredas, el sol y una lluvia ocasional. También aparecen las vistas del embalse y algunos paisajes dignos de una pintura que vi en el transcurso de los viajes que realicé. [...]

Recuerdo con cariño aquellas ocasiones en las que me hice niño con los niños y jugué con ellos, y cuando me comentaban sobre sus programas favoritos, sus juguetes [...] Hay tantos recuerdos que ahora escapan a mis palabras [...] Quizá uno de los mejores que tengo nació cuando la profesora Estela me envió la cartilla sobre la historia de la vereda que estaban trabajando. El haber conocido la historia me dejó un agradable gusto en la memoria. Los recuerdos más frescos son los últimos, como, por ejemplo, los talleres que trabajé con los estudiantes de las sedes La Cacica y Sabio Caldas. Me asombró la manera en que jugaban en los talleres, en que se apoyaban, y los valores que resaltaron en sus respuestas a mis preguntas; valores que perviven en una convicción arraigada y en el anhelo de un mundo mejor. Asimismo, recuerdo el último día que pasé por la escuela La Cacica para recoger un taller que había dejado para los padres. Fue increíble, pude jugar y hablar bastante con los niños. Luego, cuando nos fuimos, por la vereda hacia Gachancipá, conocí una parte de la vereda que no había visto y unos paisajes de ensueño. Este es el último recuerdo y uno de los mejores. Aspiro a volver a pasar por allí. (Sandy Yarlyn Quiroga Barrera y Juan David Enciso Villalba, conversación personal, 2017)

El semillerista Juan Manuel Castro dijo:

de acuerdo con la información que recabamos los semilleristas en nuestras notas de campo, consideramos que nuestro mayor hallazgo fue que la educación no ha sido ajena a los conceptos de asociatividad y liderazgo, que trascienden la mera unión de una comunidad para lograr un objetivo de productividad y obtener un bienestar económico, dinamizado por la escuela directa o indirectamente. Cuando propusimos un trabajo sobre estos conceptos, pudimos ver que estos hacen parte integral de la vida de la comunidad; que la cohesionan con más firmeza o la disgregan cuando no están presentes.

Si bien la asociatividad y el liderazgo se evidenciaron en las cooperativas en el ámbito productivo, estas no nacieron por la mera productividad o el lucro económico; nacieron cuando todos se unieron en la vereda para resolver un problema, mejorar algo o, incluso, cuando compartieron un asado entre las familias. Creo que una apertura correcta a estas otras dimensiones de ambos conceptos puede tener la clave que tanto necesitamos como sociedad para lograr un desarrollo económico sostenible. (conversación personal, 2016)

Frente a su vivencia, la semillerista Paula Alexandra Silva expresó:

gracias a mis profesores del programa de Administración de Agronegocios, participé en el macroproyecto. Así, mi proyecto de grado se centró en realizar un estado del arte para la comprensión de conceptos importantes en el desarrollo de la investigación. Estuve involucrada en todo el proceso de recolección de datos, con instrumentos como diarios de campo y entrevistas, con los docentes de las escuelas de Guatavita.

Esta experiencia le aportó a mi carrera profesional. El conocimiento que obtuve del sector rural fue diferente. A lo largo de mi carrera vi la perspectiva de los productores y entidades gubernamentales, por esto, conocer la visión desde lo educativo me dio una mirada más amplia, enfocada en la creación de proyectos que le aporten al desarrollo rural. Asimismo, relacionarme con compañeros de diferentes áreas del conocimiento me permitió acercarme al concepto de interdisciplinariedad. De manera muy viva, aprendí lo que es la investigación participativa. Aunque en mi formación como administradora esta no es muy frecuente, llegué a comprender el potencial que tiene la metodología, con la cual nos involucramos los docentes y estudiantes, y superamos las barreras de edad, conocimiento y perspectiva. (conversación personal, 2017)

Algunas reflexiones derivadas de la mirada sobre la relación entre la productividad y la ruralidad hacen referencia al énfasis sobre lo económico con la incorporación del fenómeno solidario, este:

no puede solo entenderse como un factor que aporta a mejorar la competitividad, al impulsar procesos de asociatividad, favorece la inclusión de los pequeños y medianos productores y su participación, condiciones que contribuyen al tejido social [...]. [...] fundamentalmente es una estrategia de colaboración colectiva, que está vinculada a negocios concretos; es una herramienta al servicio de un negocio' (Liendo y Martínez, 2001). 'La creación de valor a través de la solución de problemas comunes originados fundamentalmente, por la falta de escala' (Liendo y Martínez, 2001). Otro de los abordajes es en el concepto 'asociatividad comunitaria', que enfatiza elementos no económicos como parece ser la tendencia general reciente, así lo plantean Guerrero Bejarano y Villamar Cobeña (2016), y este segundo enfoque relaciona efectos no solo en lo económico, sino en asuntos comunitarios, como la solución de problemas de vivienda, de transporte, de participación ciudadana, de tradición cultural, de protección de espacios y reservas, la inclusión de barrios, etc. Todos estos aspectos con un marcado tinte político. (Silva, 2018)

Los aprendizajes en las voces de los semilleros

Hacer de la práctica un escenario para generar conocimiento implicó reconocerse en una relación singular con esta y resaltar su importancia en el contexto y frente a los sujetos que le dieron sentido a la experiencia. Una muestra de esto la constituyen los aprendizajes que cierran el relato. La práctica formativa, las vivencias educativas de los semilleros y el saber que se buscó derivaron de una práctica, en esencia, relacional. Cada grupo de investigación, en interacción con los maestros de Guatavita, reflexionó alrededor de la práctica pedagógica en sintonía con la asociatividad y el liderazgo, como conceptos sensibilizadores que impulsan los proyectos de aula con impacto en la comunidad. En este punto, es preciso evocar a Ghiso (2006):

construir saberes desde la reflexión de la práctica pasa por reconocerse como sujetos curiosos, en espera, desafiados y desafiantes, que asumen riesgos y aventuras, que al aceptarlas liberan su imaginación respetando a los otros y a los conocimientos que estos construyen en sus cotidianidades prácticas. El reconocerse

sujetos de saber sentipensantes¹, permite no estar demasiado seguros de las certezas y, a la vez, pensar la práctica provistos de un instrumental teórico serio y bien fundamentado. (p. 79)

Pero lo expuesto nunca es suficiente: la fuerza central ha de ser dar valor y sentido a la propia voz. Un ejemplo de esto lo constituye este testimonio:

en el trabajo desarrollado se puede concluir que la formación docente es una constante preocupación en torno a la educación y su calidad. Sin embargo, a pesar de todos los programas y propuestas planteadas en las políticas públicas del país se evidencia que aún se encuentra muy distanciada de la educación rural, dado que no existen programas enfocados específicamente a la formación del docente en los contextos rurales.

Otro rasgo concluido se da dentro de las políticas públicas educativas donde se evidencia que el tema de la formación docente ocurre a partir de lineamientos generales de una educación para todos sin establecer diferencias para la vida escolar rural. Hay que mencionar, además, que dentro de estas políticas existen códigos vinculados directamente a las propuestas por los entes gubernamentales principales del país, más no a la formación del docente; no se evidencian orientaciones de asociatividad y liderazgo que contribuyan a la formación docente en áreas rurales.

Todo esto parece confirmar que el Estado ejerce su rol de líder en la sociedad incluyendo elementos de calidad, cobertura, pertinencia y demás en la educación, sin embargo, no hace referencia a formar docentes rurales en liderazgo y asociatividad. Por otro lado, en el municipio de Guatavita se observa que las estrategias planteadas en el programa de educación del municipio no cumplen con las expectativas, ya que la gran mayoría de la población muestra de la investigación del macroproyecto refleja poco conocimiento sobre la importancia de la formación del docente y tiene muy poca información sobre aspectos que mejoran su participación y desempeño en la comunidad educativa, como lo son las categorías de la investigación.

Finalmente, a raíz de este proceso desarrollado se sugiere llevar a cabo más investigaciones y propuestas en los contextos rurales a fin de mejorar los conocimientos y la formación de sus habitantes considerando que son parte importante del desarrollo del país. (IPAS, 2018)

1 Noción acuñada por Fals Borda, presidente honorario del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

De las anteriores miradas desde lo productivo, surgen otras con marcado énfasis en lo social; se introducen las voces de semilleristas del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, quienes se reconocen como sujetos de saber y se atreven a socializar sus hallazgos exponiéndose a la crítica. En consecuencia, es necesario atreverse a construir conocimiento con los desplazamientos físicos y cognitivos, de ahí la importancia de leerlos desde sus voces propias:

la relación del trabajo social con la investigación-acción es el lograr mejorar o transformar la práctica social para una mayor comprensión de la misma. Desde el trabajo social se articula la investigación, acción y formación para como profesionales acercarnos al cambio en los contextos en donde trabajamos. Como lo menciona Freire, 'el trabajador social opta por el cambio, no ve en este una amenaza. Adhiere el cambio de la estructura social porque reconoce esta obviedad: que no puede ser trabajador social si no es hombre, si no es persona y que la condición para ser persona es que los demás también lo sean'. Con lo mencionado anteriormente, es importante resaltar que en la investigación-acción el investigador ve a la comunidad investigada como igual a él, en donde comprende que tanto ellos como los profesionales en formación pueden aprender de la cotidianidad de esta población en donde se forman procesos que son realizados por parte y parte. El trabajador también comprende que en este tipo de investigaciones puede generar cambios en él mismo y en la comunidad.

El trabajo social como profesión tiene muchas características que lo hacen único, pero entre las que más se resaltan es la capacidad que tienen estos profesionales para relacionarse con la comunidad a trabajar, característica que comparte con la investigación-acción, porque esta permite crear relaciones de iguales en donde cada parte aporta en el proceso de investigación porque se dejan atrás los estereotipos de profesional y sujeto de investigación, donde existían o existen barreras que impiden el aprendizaje.

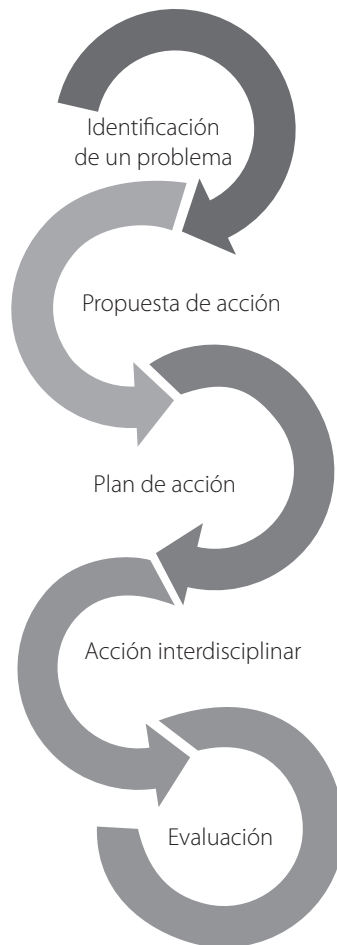
Involucrarse con la población, trabajar directamente con ellos para aprender y enseñar en un proceso de iguales, como también lo menciona Freire, 'la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con quienes también se concientiza'. Así mismo es como se da a conocer que el trabajador social como la investigación-acción pretende generar un cambio positivo para la población con la que se interviene o investiga.

La presente investigación, a través de las etapas de investigación-acción, nos sitúa en la segunda etapa, en la medida en que desde esta metodología no es posible actuar a corto plazo, por el contrario, se requiere de tiempos prolongados con el fin de que se identifiquen las necesidades de las poblaciones y se analicen

y reflexionen de forma rigurosa. De esta manera, aún queda la necesidad de socializar las rutas de acción que desde trabajo social se construyeron, por un lado, con el grupo investigador del semillero y, por otro lado, con la población, quienes decidirán la ejecución inmediata o la modificación en función de sus necesidades.

En congruencia con el proceso propio de la investigación-acción, el cual invita a llevar a cabo una serie de etapas en espiral y asumiendo los intereses investigativos grupales, se exponen a continuación las etapas que se llevan y se llevarán a cabo mediante esta metodología.

Figura 1. Diagrama de las etapas en la investigación-acción



Fuente: elaboración propia. (pp. 33-35)

A las reflexiones anteriores respecto a lo metodológico, se suman las miradas frente a la escuela rural en un marco histórico localizado:

como semilleras, en nuestro acercamiento a la investigación en Guatavita, pudimos constatar que lo rural a través de la historia colombiana ha tenido diferentes visiones que tienen que ver con los escenarios de productividad y pobreza, pero sobre todo desde el conflicto y la violencia. Por un largo tiempo el tema rural se visibilizó, sin embargo, en el marco del proceso de La Habana en el 2012 nuevamente este contexto ha tenido gran acogida de forma académica. Así mismo, las investigaciones que preceden nos hablan de ruralidad desde tres visiones, las cuales son: relaciones a través del poder del conflicto armado, pero también relaciones de poder entre hombres y mujeres, en otro sentido, estas investigaciones se han pensado desde la subjetividad y las significaciones que los sujetos le dan al concepto de espacio rural.

La categoría de ruralidad en una de las investigaciones se ha tenido en cuenta a través de las relaciones de poder, que han ejercido los diferentes grupos armados en los territorios, generando situaciones de violencia, las cuales han promovido en los sujetos la búsqueda de alternativas para hacerle frente a esta situación y disminuir los escenarios de violencia en contra de la población civil (Satizábal y Cárdenas Campo, 2015), generando entonces dentro de la actividad investigativa la intención de evidenciar las acciones organizativas civiles, que se manifiestan en acciones de la población rural, en la medida que dichas acciones aportan a la disminución de la incidencia de la guerra y los actores armados en esos escenarios.

Al mismo tiempo, se ha hablado del escenario rural desde la generación de conflictos o relaciones de poder que se llevan a cabo de los hombres hacia las mujeres y especialmente hacia las mujeres jóvenes, dándose en el contexto rural una significativa manifestación de la violencia de género, promoviendo la victimización de las mismas y haciendo que dichas mujeres migren a sectores urbanos (Farah y Pérez, 2004). (semillero Conocer, 2017)

Los conocimientos gestados en los procesos de investigación en los semilleros no se expresan en grandes discursos o disertaciones teóricas: devienen de la realidad de la práctica. Agudizar la mirada y creer que lo que se ve puede crear nuevas comprensiones podría constituirse en acciones prácticas previas a la producción de conocimientos; implica ser capaces de cuestionar realidades sustentadas en conceptos forzados o poco pertinentes que, en ocasiones, se siguen reproduciendo como conocimientos válidos. Ir a las comunidades y contrastar e interpelar miradas totalizantes que se dan como ciertas es una tarea de los semilleros

de investigación y un compromiso ético con las comunidades. No es fácil, pero se requiere enfocar la mirada, afinar los recorridos, abrir los oídos y escribir de manera contingente para no confiar ciegamente en el recuerdo.

Por lo anterior, el forzoso ensanchamiento de horizontes nace del intento de responder a la necesidad primaria de reflexionar sobre la práctica para ampliar su espectro de comprensión. Así, esta se ha de constituir en la dinámica de pensar las acciones desde la experiencia de los semilleros para “volver a ver lo visto” o lo nuevo desde perspectivas renovadas y frescas. En este sentido, las voces de los docentes en formación del semillero RESUP expresaron (2017):

de acuerdo con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2015), el planteamiento de diferentes programas y proyectos a través de políticas públicas que fortalezcan el desarrollo rural a nivel nacional es uno de los objetivos del actual gobierno, ya que la reducción de las desigualdades sociales y territoriales entre los ámbitos urbanos y rurales, favorece el desarrollo integral del campo como garantía para la igualdad de oportunidades entre sus pobladores.

Por consiguiente, uno de los pilares para que el desarrollo del área rural sea inminente es la educación; por esta razón se ha fomentado la creación de escuelas, con el fin de estimular la producción y elevar el nivel cultural de la población campesina. Actualmente, la formación de docentes rurales debe responder a las necesidades y problemáticas de la comunidad de estas zonas, convirtiendo al maestro en un agente transformador y movilizador de su contexto, aprovechando los recursos naturales y agropecuarios para sus prácticas pedagógicas con el fin de responder al impacto socioeconómico y cultural en la comunidad, en pro del bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación es ¿cuáles son las políticas públicas locales del municipio de Guatavita que permiten el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo en la formación de docentes rurales?

[...] De ahí nace el presente trabajo de investigación *Políticas públicas locales que permiten el fortalecimiento de la asociatividad y liderazgo en la formación de los docentes de primaria del municipio de Guatavita* de la línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio, con el interés y objetivo de identificar, describir y analizar las políticas públicas educativas locales en torno al fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo en la formación de educadores de primaria de Guatavita. (Soto, Duarte y Zárate, 2017, pp. 14-15)

A modo de cierre sin pretensión de concluir

En sí misma, la experiencia práctica con los semilleros tuvo sentido. Se construyó con una lógica que no se puede comprender desde la exclusividad de lo argumental racional, sino en función de su sentido y sus nuevos significados. Por esto, quizá, la narración fue un primer paso elemental para volver sobre esta, tomar conciencia de una experiencia que tiene la posibilidad de transformar la realidad y aportar en clave de cambio al crecimiento del profesional en formación.

La realidad está ahí, en su complejidad, su visibilidad e invisibilidad. Solo volviendo sobre esta es posible develar los sentidos de la reproducción y producción, de hacer en concreto de la educación un acto potenciador de transformación o volver a la reproducción de conocimientos que distraen, dispersan y alejan de lo que requieren las comunidades. Un semillerista no va a la comunidad a repetir lo que históricamente no ha servido. La experiencia en comunidad lo ha de transformar y en ese proceso aportará a la transformación de prácticas cotidianas que se espera que, posteriormente, contribuyan a la construcción de saberes.

La narración, entendida como un puente comprensivo entre el sujeto y la realidad, plantea demandas, retos y posibilidades; pero no basta con narrarse, es necesario observar lo narrado y hacer una separación provisoria de la realidad para transformarla.

La realidad se complica por la tríada objetividad, subjetividad e intersubjetividad; exige el relato de sí y de la experiencia de formación; sin embargo, ya no solo es preciso volver sobre la experiencia que se relata, sino también sobre el relato de la experiencia para su crítica y comprensión. No todas las experiencias transforman, solo lo logran aquellas sobre las que se vuelve y se reflexiona; las que se analizan, sintetizan y escudriñan.

Equivocadamente, se piensa que los ambientes de aprendizaje se diseñan para el aula; en lo rural, el ambiente de aprendizaje debe llegar a otros espacios de la escuela, de la vereda, del territorio... No obstante, esta apuesta tiene un ambiente para "ser aprehendido" y aprender, un ambiente real, concreto, con relaciones, sujetos y materialidades, porque ir a la escuela es llegar al mundo de los niños, de la vida.

La práctica que confronta la política y los planteamientos teóricos da cuenta del porqué una propuesta teórica no funciona en un contexto y en otro sí; también explica la razón por la que se acerca más a una realidad. Esto es lo que implica la reflexión formativa.

La realidad de la educación rural exige que las narraciones alcancen una comprensión que ponga en relación lo disciplinar e interdisciplinar y llegue al culmen de lo transdisciplinar. Solo así se lograrán los giros epistémicos, dado que no se trata de tomar más teorías foráneas. El ejercicio que culminó pretendió que los semilleristas y los maestros comprendieran el proceso desde lo experiencial, enraizados en un proyecto. De esto surgió el pensar en cómo las prácticas de asociatividad y liderazgo pueden agenciar una participación más activa de los diferentes actores y cómo pueden causar mayores impactos en la realidad educativa rural, lo cual condujo a la búsqueda de explicaciones, intervenciones y reflexiones sobre la realidad, y a la revisión de las conversaciones y los relatos de las propias experiencias. Al respecto, siguiendo la idea de Freire (1970) con respecto a pensar con la comunidad, no como una circunstancia simple, sino como un hecho complejo:

no puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso automáticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él como sujeto de su pensamiento. (p. 130)

Las narraciones de los jóvenes en proceso de formación aportan con sus nuevas preguntas a la configuración de conocimientos basados en categorías existentes en las prácticas educativas y sociales:

no es raro encontrar textos, conceptos y argumentos [...] que se resisten a procesos de resignificación porque se sitúan en el plano de las certezas, verdades o dogmas. El cierre, que se genera en algunas reflexiones sobre la práctica, hace que los conocimientos generados en esos procesos [...] pierdan vigencia rápidamente; por eso, no pueden ser recuperados o tenidos en cuenta [...] porque no son generadores o constructores de más conocimiento o de nuevo conocimiento, más allá del que hubieran enunciado. (Ghiso, 2006, p. 87)

Todos estos apuntes entretejidos llevan a proponer la narración de la práctica de los semilleristas como un ejercicio que obliga a pensar la práctica propia y la de los otros, en una interrelación de las múltiples visiones que permitan la emergencia del sentipensar de la práctica social.

Referencias

- Ardila Silva, A. (2019). *Discurso de apertura del Día del Investigador*. Universidad de La Salle, Bogotá, D. C., Colombia.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Cañón, L., Caballero, A. y Medina, R. (2017). *Entre concepciones y prácticas docentes, a propósito del texto académico en el Taller de Confrontación de la Licenciatura en Educación Física* (proyecto de investigación. Convocatoria interna para grupos con proyectos de investigación en educación y pedagogía vigencia). UPN-CIUP.
- Fals Borda, O. (1979). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Dialectical Anthropology*, (4),33-35.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *Educación y Ciudad*, (11), 71-88.
- Gutiérrez, V., Jiménez, L., Gutiérrez, M. y Conde, C. (2017). *Prácticas en asociatividad y liderazgo rural en la comunidad educativa de tres veredas del municipio de Guatavita - Una mirada desde Trabajo Social* (trabajo de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, D. C., Colombia.
- Mejía, M. y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Aurora.
- Ricoeur, P. (1991). Autocomprensión e historia. En T. Calvo y R. Ávila (eds.). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación. Simposio internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur* (pp. 27-38). Anthropos.
- Silva, P. (2018). *Experiencias en proyectos agropecuarios en educación rural básica primaria* (trabajo de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, D. C., Colombia.
- Soto, J., Duarte, Y. y Zárate, F. (2017). *Políticas públicas locales que permiten el fortalecimiento de la asociatividad y liderazgo en la formación de los docentes de primaria del municipio de Guatavita* (trabajo de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, D. C., Colombia.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Autor.
- Universidad de La Salle. (2015). *Plan Institucional de Desarrollo 2015 - 2020. Librillos Institucionales n.º 61*. Autor.
- Universidad de La Salle. (2018). *Semilleros de investigación: un espacio para la formación de investigadores*. <https://www.lasalle.edu.co/Galeriadenoticias/repositorio-general-noticias/repositorio-general/semilleros-de-investigacion-un+espacio-para-la-formacion-de-investigadores>
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170.

La asociatividad y el liderazgo del profesor en comunidades rurales de Colombia. A manera de epílogo

Luis Ernesto Vásquez Alape*

Reflexionar sobre la problemática de la asociatividad y del liderazgo en las comunidades educativas del municipio de Guatavita (Cundinamarca), a partir de los criterios de la investigación-acción y desde una óptica interdisciplinaria de los lugares de enunciación de la administración agropecuaria, del trabajo social y de las ciencias de la educación, y del diálogo de saberes, permitió construir vasos comunicantes, con base en la interrelación entre los conceptos definidores y sensibilizadores del proyecto.

Los vasos comunicantes sirvieron de canales para comprender que estos conceptos no pertenecen de forma exclusiva al ámbito de lo empresarial, sino que, al ponerse en situación de las condiciones de posibilidad históricas de los docentes de las instituciones educativas departamentales José Gregorio Salas y Pío XII, y en el ámbito del debate interdisciplinario, adquieren inéditas connotaciones desde las ebulliciones de las experiencias de los maestros, las índoles socioculturales del contexto y las tensiones intepistémicas provocadas por la mirada que se da, desde y sobre la realidad investigada, en cada disciplina y en la complejidad de la visión conjunta.

* Docente investigador de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lvasquez@unisalle.edu.co

La investigación-acción cimentada, en principio, en la teoría crítica (Escuela de Fráncfort; Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2005) y en la teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1986), alimentada por la pedagogía con un enfoque crítico (Freire, Giroux, McLaren y Apple, 2010) e iluminada por la arquitectura epistémica construida por el maestro Fals Borda (1995), posibilitó asumir como fundamento las voces de los docentes de Guatavita, configuradas por sus historias personales, profesionales y colectivas.

En relación con sus historias, los docentes recalcaron que sus procesos de formación en asociatividad y liderazgo comenzaron en sus familias, con la delegación de responsabilidades que hicieron sus padres en el hogar (liderazgo) y la ayuda cooperativa entre los hermanos, una dinámica estratégica y metodológica que fomenta la cualificación y el crecimiento colectivo (asociatividad), así como el “bienestar del prójimo” —visión axiológica, en sentido trascendental—. Por otra parte, la continuidad de sus procesos educativos en la escuela, las normales y la universidad, y sus compromisos colectivos e individuales, los han hecho reconocer las ventajas e importancia del estar a la cabeza de procesos y del trabajo conjunto encaminado al logro de propósitos.

Hoy, como “docentes en situación”, es decir, en los contextos socioculturales y pedagógicos de las veredas de su municipio, advierten que la asociatividad y el liderazgo constituyen un entramado de interacciones entre la comunicación, la confianza, el diálogo, la conciencia comunal, el trabajo comunitario, el liderazgo participativo, el reconocimiento mutuo, la consciencia y el sentido de pertenencia.

Así, la dialogicidad establecida entre las vivencias de los docentes, sus enunciados sobre la asociatividad y el liderazgo, y las formas discursivas de las disciplinas lleva a vincular sus reflexiones, por un lado, con las condiciones históricas globales de “lo rural” en Colombia y, por otro, con conceptos enlazados con la administración agropecuaria, el trabajo social, las ciencias de la educación y la pedagogía.

Frente a las condiciones históricas globales, se debe tener en cuenta que los procesos, actitudes y pensamientos de la modernidad se han concentrado en lo urbano, factor que ha llevado a descuidar el campo, su historia, sus personas e interacciones y a no responder a sus necesidades, conocimientos e intereses, lo cual ha fomentado la injusticia y las desigualdades.

En esta situación ¿cómo fortalecer una cultura de la asociatividad y del liderazgo? Desde el diálogo de saberes propiciado por la investigación-acción, se afirma que la respuesta no está en aprender y aplicar fórmulas, sino en proponer y

dinamizar procesos que garanticen la vivencia de la asociatividad y del liderazgo por medio de la comunicación, la confianza, el diálogo, la conciencia comunal, el trabajo comunitario, el liderazgo participativo, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia. Esto para el fortalecimiento de una cultura en la que se refuercen la autoestima, la autonomía, la responsabilidad y el compromiso de un sujeto potenciado, capaz de liderar procesos de emprendimiento colectivo e individual. La cultura se debe cimentar en la participación, la solidaridad y la sinergia, cualificadas con prácticas pedagógicas reflexivas y críticas para la transformación sociocultural y la resignificación histórica.

Lo expuesto requiere tener en cuenta que en la constitución de las condiciones de posibilidad formativa/investigativa para crear conciencia y una cultura de la asociatividad y del liderazgo es importante, primero, que en las comunidades educativas se abran, de manera explícita, espacios pedagógicos problemáticos que produzcan prácticas para afianzar procesos reflexivos sobre los dos conceptos y sus implicaciones en los campos personal, familiar, social, cultural, económico, ético y político, y, segundo, reestructurar los currículos y métodos de evaluación, dado que estos se enfocan en los resultados netamente racionales y cuantitativos, y en el fomento del individualismo.

Por tanto, se deben valorar más la formación integral-compleja, las potencias, la autoestima y la autonomía del estudiante en la construcción de una conciencia colectiva para proyectarse en la historia. Asimismo, con base en los dos aspectos señalados, es necesario consolidar proyectos familiares, socioculturales y de emprendimiento que, mediante el diálogo de saberes y la participación, potencien al sujeto educativo como un sujeto ético y político, no solo en su individualidad, sino también en la colectividad.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cubides, H. (1995). Orlando Fals Borda: el permanente compromiso de un innovador. *Nómadas* (Col), (2), marzo. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115242011.pdf>
- Entel, A., Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (2005). *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Eudeba.
- Vásquez, L. (2010). Actitud y pensamiento crítico. Hacia una problematización de los contextos. Unisalle.

El cuerpo de texto del libro
*La asociatividad y el liderazgo del profesor en
comunidades rurales de Colombia*
está compuesto en tipos Myriad Pro 10/13.

Universidad de La Salle
Bogotá, D. C., Colombia
Mayo del 2020

¿Cómo fortalecer una cultura de la asociatividad y del liderazgo rural?

La respuesta no está en aprender y aplicar fórmulas, sino en proponer y dinamizar procesos inter y transdisciplinarios que garanticen la vivencia de la asociatividad y del liderazgo por medio de la comunicación, la confianza, el diálogo, la consciencia comunal, el trabajo comunitario, el liderazgo participativo, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia. Esto para el fortalecimiento de una cultura en la que se refuercen la autoestima, la autonomía, la responsabilidad y el compromiso del padre de familia, el docente y el estudiante como sujeto potenciado, capaz de liderar procesos de emprendimiento individual y colectivo. La cultura se debe cimentar en la participación, la solidaridad y la sinergia; cualificadas con prácticas pedagógicas reflexivas y críticas para la transformación sociocultural y la resignificación histórica.



Sede Chapinero, Carrera 5 # 59A- 44
PBX: 348 8000 Exts.1224 y 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>
Bogotá, D. C., Colombia

ISBN: 978-958-5486-97-3

