

# 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  
**LASALLE**

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](mailto: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.

# 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**

*Tito Hernando Pérez Pérez*

*Luis Ernesto Vásquez Alape*

Referencias

## **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*

Ruralidad y territorialidad

La educación rural y la generación de capital social

La educación rural en Colombia

Una nueva Colombia

Referencias

Educación(es) en el sector rural colombiano

*Daniel Guillermo Turriago Rojas*

*Tito Hernando Pérez Pérez*

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

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

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

El proceso histórico reciente de la educación rural

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

Referencias

Entre voces y miradas: las prácticas pedagógicas en Guatavita

*Myriam Esperanza Monroy González*

La práctica pedagógica en voces de pensadores

Referencias

## **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*

La investigación-acción: evolución, tradiciones y tipos

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

Referencias

El trayecto problematizador en los procesos formativos rurales

*Luis Ernesto Vásquez Alape*

*Daniel Lozano Flórez*

Propuesta formativa para el docente rural: el contexto

La propuesta: voluntad de poder

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

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

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

Referencias

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

*Myriam Esperanza Monroy González*

Los semilleros en el contexto de la Universidad de La Salle

La articulación de los semilleros en la investigación

A propósito de los semilleros: para pensar, actuar

La narración: voces conjuntas

Los aprendizajes en las voces de los semilleristas  
A modo de cierre sin pretensión de concluir  
Referencias

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

*Luis Ernesto Vásquez Alape*

Referencias

# 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.

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