

Lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores. Caso PRESEA¹

Facilitators' pedagogic subject places . The PRESEA case

Fabián Alonso Pérez Ramírez*, Ubéimar Ríos Gómez**,
William Alberto Valencia Rodríguez*** y Elkin Alonso Ríos Osorio**** .

*O mundo não é, O mundo está fazendo como subjetividade
Curiosa, inteligente, interviente na objetividade com a que dialeticamente meu relaciono
Meu papel no mundo não é só de quem constata o que acontece,
Más também de quem interviente como sujeito do que va acontecer.
Não sou um simples objeto da historia,
Senão igualmente, seu sujeito.²*

Paulo Freire (1999)

Resumen

Fundar la experiencia interior del mundo en el sujeto que investiga, es potenciar de manera permanente la comprensión y transformación del sujeto, la realidad y, por ende, el conocimiento. Hablar sobre los lugares del sujeto pedagógico implica desentrañar sentidos y horizontes que iluminen el ejercicio de sistematización de experiencias de los facilitadores pedagógicos municipales, haciendo visibles los discursos y prácticas de estos sujetos en el Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia —PRESEA— de la Universidad Católica de Oriente, que desde el año 2006 a la fecha (2013) desarrolla una propuesta de formación superior para jóvenes rurales de once municipios del Oriente de Antioquia. Así, los facilitadores del proyecto vivencian en su subjetividad la transición de la prehistoria a la historia pedagógica, mientras cruzan la frontera de las prácticas de formación superior en el medio rural al texto pedagógico, alcanzan la praxis como horizonte continuo de configuración del sujeto pedagógico en los profesionales de la educación, y recuperan el micro y el macro currículo emergente en dichas prácticas, las cuales consolidan la tradición investigativa que reconstruye experiencias de formación mediante la modalidad investigativa de sistematización de experiencias, como aporte a la construcción de saber pedagógico y a la consolidación de la pedagogía como disciplina y campo de conocimiento.

Palabras clave: texto pedagógico, lugar, facilitador, formación, sistematización de experiencias.

¹ El artículo hace parte de la investigación Sistematización de Experiencias de Educación Superior en el Medio Rural, realizada para optar al título de magíster en educación por los docentes-investigadores: Fabián Alonso Pérez Ramírez y Ubéimar Ríos Gómez. Investigaciones Paideia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente - UCO, 2010-2012. Rionegro, Antioquia, Colombia.

* Magíster en Educación. Universidad Católica de Oriente - UCO. Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: fabianalonsop@yahoo.es

** Magíster en Educación. Universidad Católica de Oriente - UCO. Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: uberfilo@hotmail.com

*** Magíster en Educación. Asesor de la tesis, Coordinador General PRESEA. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. Correo-electrónico: wvalencia@uco.edu.co

**** Magíster en Educación. Asesor de la tesis, Director de la Maestría en la línea Educación en el medio rural, líder del Grupo Investigación SER. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente - UCO. Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: erios@uco.edu.co

² "El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviente como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto".

Abstract

Founding the inner experience of world within researcher means constantly leveraging comprehension and transformation within the subject himself, his/her reality and thereby his/her knowledge. Talking about pedagogic subject's places involves untangling meanings and horizons which illuminate experience systematization among pedagogic facilitators in municipalities, making visible their discourses and practices framed in the Higher Education Rural Project for Entrepreneurship in Antioquia —PRESEA—, a program led by Universidad Católica de Oriente. This is a proposal for higher education for youth in the country, carried out in eleven municipalities from Eastern Antioquia since 2006 up to present (2013). Thus, project facilitators experience a transition from pedagogic prehistory to pedagogic history in themselves, while going across the boundary of higher education practices in rural environments to pedagogic texts, they reach praxis as a steady horizon of pedagogic subjects configuration for education practitioners, and recover micro and macro curricula emerging from those practices, which consolidate the research tradition that rebuilds education experiences through the research method of systematizing experiences, as a contribution to the construction of pedagogic knowledge and strengthening pedagogy as a discipline and a field of knowledge

Key words: *pedagogic text, place, facilitator, formation, experience systematization.*

Introducción

La pregunta por el lugar

Del campo experimental al campo conceptual

Poder habitar en el *lugar* implica hacer un ejercicio permanente de interpretación sobre su estructura, su forma y sus normas. A partir de la percepción y el simbolismo en el ser humano, se develan dos funciones psíquicas que determinan el rumbo de esta investigación: la *identificación* y la *orientación*. La *identificación* da cuenta de un carácter descriptivo-analítico frente a los acontecimientos que vivieron los facilitadores³ y al nacimiento del sujeto pedagógico al interior del proyecto PRESEA⁴. La *orientación* no es solo la ubicación espacial, la tercera dimensión, la coordenada, sino la prospectiva de horizontes, los aprendizajes que quedan, la temporalidad que vive el ser humano, cuarta dimensión que configura el lugar, los lugares,

más acá del espacio en tres dimensiones, las posibilidades y los desafíos que se presentan en la experiencia temporal del sujeto pedagógico de los facilitadores para ser sistematizados.

Solo a través de estas dos funciones psíquicas —la *identificación* y la *orientación*— se alcanza en el sujeto la pregunta por el *lugar*; sin sus despliegues racionales sería imposible plantear algún tipo de pregunta y fundamentación del *lugar*. Sería simplemente empiria pura, vivencia vertiginosa que no pregunta; de ahí que si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, entonces un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni histórico, definirá un no lugar; la existencia de no-lugares, de rápido movimiento, donde no hay tiempo para la personalización, donde hay soledad y similitud, nos deja en el extremo de una escala en un no-lugar habitado.

3. Blanca Loaiza, Mario Cardona, Úber Marín, Carlos Gallego, Juan Velásquez, Luis Castrillón, Fabián Pérez.

4. El Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia —PRESEA—, es pensado por varios docentes-investigadores de la UCO: Juan Mauricio Arias Giraldo y Clara Sanín, apoyados en la propuesta del grupo SER: Guillermo León Gómez Zuluaga, Elkin Alonso Ríos Osorio, Luis Óscar Londoño Zapata, Martha Luz Jaramillo Gallego, en el año 2005. El proyecto surge en el marco del Plan de Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente 2006-2015, en el que se hace especial énfasis en la búsqueda de alternativas educativas para la población vulnerable y vulnerada del Oriente, con programas y propuestas pertinentes y articuladas con potencialidades educativas, comunitarias y productivas de las diferentes subregiones que conforman el Oriente de Antioquia. Se constituye en una propuesta que permite vivir la proyección social de la Universidad y la articulación con los entes territoriales. (Valencia, 2009)

La comprensión sobre el lugar/lugares se presenta ante nosotros, los seres humanos, como la posibilidad de crear nuestro lugar en el mundo, para el caso, es fundar mediante la sistematización de la experiencia unos lugares desde donde se hicieron las cosas para dar cuenta de las acciones formativas, alcanzar niveles de reflexión pedagógica con los facilitadores, plantear reflexiones y configurar su sujeto, haciéndolo consciente, visibilizándolo, consolidándolo.

Una vez identificado el campo experimental de esta investigación, se indaga sobre qué le interesa del proyecto PRESEA de la Universidad Católica de Oriente, en tanto proceso por observar. Esto fue posible después de múltiples lecturas del proyecto, y de visitas a los Encuentros Municipales (EM) de los estudiantes en formación universitaria con los Facilitadores Pedagógicos Municipales (FPM), y a los Encuentros Concentrados (EC) en el Centro de Estudios Rurales Santa María —CERSM— con los Docentes Universitarios (DU), en un ejercicio de observación y valoración del fenómeno educativo. A partir del ejercicio de observación abierta y participante se identificaron elementos emergentes, fisuras, dinámicas, ritmos, imaginarios, avances, actores, roles y procesos de formación.

Han sido 122 egresados al año 2009: 19 tecnólogos agropecuarios, 27 profesionales en Comercio Exterior y 76 maestros superiores en Matemática, Ciencias Naturales y Educación Física, Recreación y Deportes. Para el año 2012, el proyecto cuenta con 27 estudiantes: 16 son de los municipios de Guatapé, San Rafael, San Carlos y Abejorral, que obtendrán su título de tecnólogos agropecuarios en marzo de 2013, y 11 estudiantes en el primer semestre del 2012 en el mismo programa en Nariño, con una reducción en el número de facilitadores, de seis en la

primera cohorte 2006-2009 a tres para el 2012, en Nariño, Abejorral y la zona de embalses.

Esta propuesta de formación subsidia estudiantes de dichos municipios entre los años 2006-2009, en alianza estratégica con cinco fundaciones: Diócesis Sonsón-Rionegro, Fundación Colombia, Fundación Fraternidad Medellín, Fundación Saldarriaga Concha, Fundación Aurelio Llano Posada, Normal Superior de Jericó la UCO⁵, y desde el año 2009 hasta la fecha (2013) solo la Fundación Aurelio Llano Posada y la Universidad subsidian el proyecto.

En los actores identificados del proyecto (estudiantes rurales, familias, docentes universitarios, facilitadores pedagógicos municipales, coordinador del proyecto, la unidad de emprendimiento, la incubadora de empresas Génesis, las fundaciones, los egresados, las comunidades, las dinámicas entre estos elementos) se presentaron tres acontecimientos: uno pedagógico, uno metodológico y uno investigativo.

En esta lógica, el origen del problema de investigación presenta, en el orden de lo *pedagógico*, el potencial de desarrollo endógeno que se puede generar desde la educación superior, donde la figura del facilitador plantea inquietudes en cuanto a su lugar dentro del proyecto, dada la subjetividad que hace posible la configuración del sujeto pedagógico mediante los encuentros municipales. Esto implica una reflexión sobre la formación de los facilitadores y el papel que desempeñan en el nivel de educación superior en el medio rural dentro del proyecto (diferente y diferenciado del rol de sólo docente universitario, que plantea unas características particulares). Además, existe una descentralización de la Universidad, que al flexibilizar tiempos y espacios llega a las

5. Los Horizontes de las fundaciones, en orden como se presentan en el párrafo son: “El humanismo cristiano”, “Para la educación, la oportunidad y el emprendimiento”, “Educación solidaria”, “Apoyo a los que ayudan”, “Para el desarrollo agropecuario”, “Ciencia, Dios y Patria”, “A la Verdad por la Fe y la Ciencia”.

comunidades del Oriente de Antioquia⁶, donde emergen inquietudes en torno a las relaciones entre educación y desarrollo territorial y la formación superior en el medio rural.

Es preciso anotar que la metodología PRESEA y la figura de los facilitadores pedagógicos ya presentaban antecedentes en otras propuestas de formación pensadas y desarrolladas por la Universidad. Por ejemplo en el Servicio Educativo Rural —SER— la figura de los *tutores* y no solo de docentes; en el proyecto de Escuelas Generadoras de Vida Comunitaria con los *Dinamizadores Zonales*, que se diferencian de los docentes. Esto llamó poderosamente la atención de los sujetos pedagógicos como problema de investigación al interior de la Facultad, en relación con unos profesionales de la educación: los tutores, los dinamizadores zonales y los facilitadores municipales.

En cuanto a lo *metodológico*, la Modalidad Educativa (ME) de Presencialidad Concentrada (PC), flexibilizó los tiempos y espacios y propició el surgimiento de un Currículo Emergente (CE), que se ha venido construyendo semestre tras semestre con los facilitadores y los estudiantes en los encuentros municipales (2006-2012), cosa diferente a lo que ocurre con los docentes universitarios que participan en el proyecto.

En cuanto a la metodología del PRESEA, es necesario entender la categoría de presencialidad concentrada. Cada semestre se tienen tres encuentros de cinco días cada uno en el Centro Santa María⁷, donde se forman en sus saberes específicos con docentes universitarios, y a la vez se tejen relaciones, significados, búsquedas, interrogantes y aprendizajes. Paralelamente, los estudiantes semanal o quincenalmente llevan a

cabo con el Facilitador Pedagógico Municipal los *encuentros municipales*, que a lo largo de esta investigación se retoman como lugar fundamental del nacimiento de un micro-macro currículo emergente.

Y el tercer acontecimiento que originó el problema de investigación es la decisión epistemológica y metodológica de realizar una sistematización de experiencias y no una etnografía o una fenomenología. Interesa esa transición que empiezan a vivir los facilitadores pedagógicos municipales del proyecto en el 2008, quienes escriben seis Textos Pedagógicos (TP) después de dos años de experiencias pedagógicas en el proyecto. Estos textos dan cuenta de una reflexión crítica, del papel de los facilitadores en el proyecto PRESEA, así como de la recuperación de una experiencia por medio de un ejercicio de sistematización, que aporta a las reflexiones sobre los sujetos pedagógicos en construcción y a la pedagogía, entendida como disciplina científica en consolidación. Los textos dan cuenta igualmente de una transición interior de la subjetividad al nacimiento de los sujetos pedagógicos en los facilitadores, puente entre la acción formativa en el nivel superior y el texto pedagógico, y aportan a la consolidación del campo disciplinar de la pedagogía. Esta transición llamó la atención de nosotros, los sujetos de investigación, con el propósito de recuperar esta experiencia pedagógica de formación superior en el medio rural.

El problema de investigación surge de la pregunta por los lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores municipales —caso PRESEA—, trasfondo para la realización de este ejercicio investigativo con un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias, con el fin de

6. En los municipios de: Argelia, Nariño, Sonsón, San Luis, San Francisco, Granada, Cocorná, Guatapé, San Carlos y Abejorral del Oriente de Antioquia, se crearon los espacios de los encuentros municipales orientados por los facilitadores pedagógicos, donde emergen los micro y macro currículos que desarrollaremos en los hallazgos.

7. Sitio adecuado para encuentros académicos y de convivencia ubicado entre los municipios de El Carmen de Viboral, La Ceja y Rionegro, perteneciente a la Diócesis de Sonsón-Rionegro.

comprender sus prácticas y concepciones, y alcanzar la cualificación de los procesos dentro del proyecto en la consolidación del sujeto pedagógico de los profesionales de la educación.

Memoria metodológica

Afirma el profesor Alfredo Ghiso (1999, p. 5) que la sistematización de prácticas surge en América Latina en los años setenta del siglo pasado en un contexto de crisis de los sectores populares y de fragmentación de iniciativas sociales, en el que no está resuelto el problema de la relación teoría-práctica, y desde el que se exigen propuestas superadoras y transformadoras del conocimiento tanto en la producción como en la difusión de las prácticas sociales.

Es de anotar que, según esta perspectiva histórica de la sistematización de experiencias, fueron los mismos educadores populares los que experimentaron esta metodología por primera vez hacia la década de los setenta.

En ese mismo momento histórico, organizaciones de educación popular empiezan a teorizar y a implementar iniciativas de sistematización de experiencias que, en un principio, se aplicaban sobre todo a los programas de educación popular en los que trabajaban. Es decir, antes de extrapolar la propuesta de la sistematización a otros ámbitos, los mismos educadores populares la experimentaron con ellos mismos. Las organizaciones pioneras en este planteamiento son el Centro de Estudios del Tercer Mundo de Méjico (CEESTEM), el Centro de Estudios de la Educación (CIDE), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la Red ALFORJA (Centroamérica), el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Perú) o el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). (Verger, 2001)

A mediados de los noventa, dice el profesor Ghiso (citado por Botero, 2001), la sistematización ingresa a las universidades como una opción frente a los debates que buscaban aclarar los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la educación popular, ingreso que además está influido por la reorganización del área social y económica en un marco globalizado, lo cual exige cambios de pensamiento en los sujetos.

Pero desde finales de los ochenta y principios de la década de los noventa se entra en una etapa de desencanto y abandono. Es una etapa caracterizada por el hundimiento del socialismo real y por la clara hegemonía de la ideología y del programa político neoliberal. En este contexto, los movimientos de educación popular atraviesan una crisis de sentido. Esta crisis se constata en la ruptura de coherencia entre el sentido y la acción, entre el discurso y la práctica. Algunos colectivos de Educación Popular tienden a tecnificar su actividad y su forma de trabajar, a sobredimensionar los objetivos instrumentales o a generar una actividad cada vez menos reflexiva y politizada (Verger, 2001, p. 2).

En las universidades se plantean como debates sus problemas económicos y las posibilidades de las extensiones universitarias de llevar las prácticas a las comunidades y reemplazar la labor de organizaciones no gubernamentales y de movimientos sociales. En ese propósito se develan sus pocos avances en el desarrollo de teorías sustantivas para operar lo particular, acumulado con el cual sí contaban las ONG reconocido a partir de los ejercicios de sistematización.

La posibilidad de las universidades de aportar a las ONG paradigmas socio-críticos, como la hermenéutica colectiva y la acción comunicativa de Habermas (Botero, 2001), se dio por la

rigurosidad metodológica en los procesos de investigación. Este ingreso de la sistematización a las universidades fue bastante cuestionado por algunos movimientos de educación popular, hasta el punto de decir que la universidad esterilizó la sistematización al quitarle su esencia sociopolítica. Esta crítica a los procesos de sistematización que se han venido propagando desde las universidades tiene un reclamo sobre el sentido social, político y de emancipación que en sus orígenes presentaba esta estrategia de investigación cualitativa, pues, no basta reconstruir la experiencia ni describirla, explicarla o comprenderla, ni siquiera plantear algunas consideraciones proyectivas con base en el ejercicio, lo importante es presentar elementos de resistencia y de crítica frente a la experiencia sistematizada, que impulsen a sus actores a transformar las condiciones que estructuran las prácticas y los discursos sociales.

La sistematización de experiencias, entendida como modalidad cualitativa de investigación, es un proceso metódico de producción de conocimientos a partir de las experiencias acumuladas en programas o proyectos de desarrollo social (Galeano, 2002, p. 64). A su vez, y desde esta mirada, existen otras modalidades en la investigación cualitativa (como la historia de vida, la etnografía, la investigación evaluativa y participativa, el método biográfico) que posibilitan la producción de conocimientos sociales porque dependen del problema de investigación planteado. Es decir, cada una de estas modalidades responde a formas de concebir la realidad, a maneras de construir conocimientos, y, por ende, se convierten en las estrategias más ajustadas a los propósitos que se pretenden con este enfoque de investigación.

Para el caso de esta investigación cualitativa, es de suma importancia la comprensión que se tenga del texto, ya que ésta permite ahondar en la reflexión crítica que se requiere para

la recuperación de experiencias formativas por medio de las técnicas y los instrumentos diseñados y aplicados en el trabajo de campo realizado con los sujetos investigados.

Es así como Paul Ricoeur, en su Ensayo III, *Del texto a la acción*, nos dice: “El mundo del texto [...] entra necesariamente en colisión con el mundo real, para *rehacerlo*, sea que lo confirme, sea que lo niegue” (2002, p. 21). Este planteamiento nos propone una mirada que recrea lo real; es así como el paso de la pre-historia a la historia dado por la escritura tiene profundas implicaciones en esta investigación, y es la posibilidad re-constructiva de las experiencias formativas que no solo hace del *texto pedagógico* una técnica de recolección o generación de información, sino que abre la posibilidad de explicar y comprender el mundo de los facilitadores y sus experiencias, y re-ordenarlo en el universo escrito según preocupaciones, necesidades, concepciones y vivencias que visibilizan dificultades, retos y hallazgos de los sujetos pedagógicos, que descubren el texto como “el lugar mismo donde el autor adviene” (Ricoeur, 2002, p. 131).

Se hace necesaria la reflexión que indica lo que Ricoeur denomina *distancia* del autor por su propio texto, que a su vez se refiere a las relaciones de explicación e interpretación de los hechos narrados en las prácticas sociales que se nombran y las concepciones ocultas que delatan su misma textualidad.

Existe además un elemento más y es que “la escritura reclama la lectura... hablar-responder, escribir-leer” (Ricoeur, 2002, p. 128), estas parejas inseparables en un ejercicio de interpretación iluminan el camino a seguir, pues, para la hermenéutica actual, según Antonio Sánchez (2011), existen tres formas de enfocar la problemática de la comprensión textual: las teorías centradas en el enfoque intencional del autor (intentio auctoris), las teorías de la recepción

que privilegian la intención del lector (intencio lectoris) y aquellas que valorizan al texto mismo (intencio operis).

Esta investigación focaliza sus esfuerzos interpretativos en una postura histórico-hermenéutica que busca: 1) identificar en perspectiva histórica las categorías sobre el lugar, el sujeto pedagógico, el territorio y los facilitadores; 2) ahondar en el texto pedagógico de los facilitadores los lugares que describen desde lo pedagógico, lo metodológico, lo investigativo y lo comunitario, es decir, las intenciones las ponemos los investigadores interpretando en sus textos los lugares y las simultaneidades diversas, e identificando puntos de encuentro en las prácticas formativas y en su textualización.

De otro lado, existe otro punto de vista que intenta relacionar los elementos emergentes en los diferentes textos de los facilitadores y el coordinador del proyecto, para hallar puntos de encuentro y des-encuentro en lo textual y lo vivencial, haciendo lecturas fenomenológicas de los análisis documentales. Es un ejercicio interior del investigador-investigado, de distanciamiento para asumir el problema de investigación, la información generada desde otras perspectivas, los sujetos y la intersubjetividad.

El diseño metodológico de esta sistematización de experiencias pedagógicas implica la decisión de elegir unas técnicas (observación abierta y participante, el conversatorio [2010], el análisis documental [2008-2011], la aplicación del taller [2011], el texto pedagógico [2008-2011] y la entrevista en profundidad [2012]), seleccionadas según la naturaleza de la información requerida, que permiten dar cuenta del carácter temporal de la experiencia (2006-2012), así como de la búsqueda y reconfiguración del lugar construido. Se plantea desde la coordinación del proyecto escribir un texto (2008), que los investigadores denominamos textos pedagógicos de los facilitadores, donde expresan su papel y sus

vivencias dentro del proceso. Luego, para el año 2010, se propone el primer conversatorio pedagógico con los facilitadores, en el marco de la maestría en educación de la UCO, se socializa el campo experimental de la investigación identificado, en su sentido último, en relación con los lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores construido en el PRESEA, para luego recuperar los textos pedagógicos 2008 y realizar el primer análisis documental a través de matrices con las cuales se de-construyó en los siguientes componentes: temas, códigos, categorías, recurrencias y hechos.

Analizada esta información por parte de los investigadores, se planteó a los facilitadores la elaboración de los segundos textos pedagógicos (2011), denominados: Aclaraciones terminológicas a los textos pedagógicos 2008. A partir de estos segundos textos se elaboró un segundo análisis documental, ahora a los textos 2011, por medio de los temas, códigos y categorías identificadas.

Hacia finales del 2011 se realizó “el taller”, técnica interactiva que nos permitió desarrollar en varios momentos una profundización y un contacto directo con los facilitadores y con las re-significaciones de los textos 2008-2011, sus análisis, y lo más importante: permitió escuchar a los facilitadores, inquietarlos por la reflexión y por el conocimiento de sus propias prácticas educativas y, por ende, generar un lugar de aclaraciones terminológicas sobre la presencialidad concentrada como modalidad educativa, los enfoques de aprendizaje que se aplican en los encuentros municipales, y las tradiciones pedagógicas que fundamentan su quehacer pedagógico en el proyecto.

De ahí la importancia de alcanzar en el desarrollo del taller, el nivel de trabajo intersubjetivo en profundidad con los facilitadores, donde, y después del desarrollo teórico de la primera fase del taller, se alcanzaron constructos sobre:

- a) la estructura de los encuentros municipales (consolidación del micro-curriculum emergente);
- b) la estructuración de la ruta de formación (consolidación del macro-curriculum emergente);
- c) identificación de los enfoques de aprendizaje que se aplican en los encuentros municipales (fundamentación desde las ciencias de la educación);
- d) identificación de las tradiciones pedagógicas que fundamentan las prácticas pedagógicas de los facilitadores (fundamentación pedagógica);
- e) se puntualizó, según la experiencia de los facilitadores durante estos últimos 6 años, cuáles son los lugares teóricos y metodológicos del sujeto pedagógico que hasta hoy se han construido;
- f) se alcanzó a plantear, desde la perspectiva de los facilitadores, cuáles serían las líneas de formación para facilitadores pedagógicos municipales (y que dejaremos para tratar en el apartado sobre las conclusiones, hallazgos y retos).

Finalmente, a comienzos del año 2012, se realizó la entrevista en profundidad al coordinador del proyecto PRESEA, William Alberto Valencia. Previamente se le dieron a conocer unas preguntas orientadoras sobre las cuales se tuvo la oportunidad de conversar y profundizar, y días después se realizó la entrevista en interacción del investigador-investigado, el co-investigador y el entrevistado. Las preguntas indagaban por aspectos tales como las particularidades que la coordinación identificaba en los facilitadores, asociadas a los perfiles de ingreso al proyecto de estos agentes educativos, los lugares que considera se han venido configurando, y los planteamientos sobre los elementos constitutivos desde lo micro-macro curricular y, finalmente, sobre el impacto del proyecto.

La información generada en la aplicación de las técnicas fue validada por medio de la textualización, socializada a los facilitadores y al coordinador, quienes, mediante la lectura-correctiva, aprobaban o corregían los datos e interpretaciones; en cuanto a los textos pedagógicos 2008-2011, la confiabilidad de la información reposa en que fueron los facilitadores quienes los elaboraron según sus propias experiencias pedagógicas en el proyecto. Sobre el análisis documental, se contó con acceso a las fuentes directas de la información como son: las cuatro versiones del proyecto PRESEA, los textos pedagógicos y diversos documentos del archivo PRESEA; se elaboraron matrices de análisis con el fin de identificar temas, códigos y categorías de los textos seleccionados de los autores, para, posteriormente, alcanzar triangulaciones por medio de notas ampliadas y notas temáticas que permitieron interrelacionar la información generada en las seis técnicas aplicadas, y encontrar relaciones, diferencias, recurrencias, hallazgos y aportes.

Sistema categorial emergente

Se identifican tres lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores: el lugar del *micro-macro curriculum* emergente, el lugar del *texto pedagógico* y el lugar de *la formación*, que arrojaron reflexiones sobre cómo el desarrollo de conocimientos en los encuentros municipales permite evidenciar transformaciones de los estudiantes y de las formas en que re-interpretan los territorios que habitan, ello genera una actitud de búsqueda y de innovación permanente (Marín Nieto), donde las teorías y el modelo propio del discurso teórico-implícito se soportan en el humanismo, el acompañamiento en la construcción del auto, co y hetero aprendizaje y el trabajo cooperativo de los equipos (Cardona Toro); en la circulación de los saberes previos,

el constructivismo (Loaiza Gómez), y en las experiencias de formación, la observación, las prácticas, el aprender-desaprender-comprender, las prácticas reflexivas, los dominios didácticos y técnicos, las profundizaciones, las disciplinas y la estructura de estudio, que dan cuenta de una metodología naciente (Pérez).

El lugar del currículo emergente

Las condiciones expuestas en este ejercicio de sistematización nos señalan dos acontecimientos fundamentales de esta investigación a partir de una perspectiva experimental: una estructura micro-curricular emergente, expresada en la forma en que se concibe y se construye un *encuentro municipal* (micro-curriculum), y una *ruta de formación*, nacida del lugar de los facilitadores pedagógicos municipales en la estructuración de los seis semestres de formación científica, disciplinar, pedagógica, empresarial e investigativa de los estudiantes, que da cuenta de un macro-curriculum emergente, basado en unas necesidades académicas e investigativas, en los once municipios del Oriente de Antioquia.

De todo esto se sigue la identificación del sistema categorial emergente de los textos analizados, y encontramos unas perspectivas que plantean preguntas por el aprendizaje, la enseñanza, la formación, la interdisciplinariedad, la transversalidad, los valores espirituales, la didáctica, la praxis, la creación de comunidades académicas pensantes, el trabajo cooperativo, la construcción de conocimientos, la colaboración, la cooperación y el autoaprendizaje.

Micro-curriculum emergente

En cuanto al *micro-curriculum emergente*, puede decirse que los encuentros municipales no son una clase ni una sumatoria de clases, son más bien un escenario de experiencias de aprendizaje, donde los estudiantes y el facilitador en su interacción ponen en práctica los elementos

planteados anteriormente, y entonces podemos decir que se ha venido estructurando cada encuentro municipal de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las potencialidades formativas y de gestión del facilitador.

Así, la estructura de los encuentros municipales micro-curriculum, en general, da cuenta de cómo cada ocho y/o quince días los estudiantes del programa tecnológico y el Facilitador nos reunimos durante cinco y/o diez horas. Lo primero es el saludo afectuoso y ameno, mientras van entrando al salón, voy planteando la agenda de trabajo que nos espera durante el encuentro —los estudiantes en su portafolio dan cuenta y evidencia de la agenda en desarrollo—. Así, vamos aclimatando el escenario de aprendizaje con algunos aspectos generales de interés, informaciones específicas y socializaciones sobre el cómo van los procesos de aprendizaje, las áreas específicas de formación y los compromisos que tienen para sus concentraciones, en el Centro Santa María. Entonces, desarrollo durante una hora o dos el componente académico argumentativo y expositivo, que da cuerpo al encuentro municipal de manera rigurosa y que ha girado en torno a suplir falencias en cuanto a vacíos conceptuales, epistemológicos, metodológicos y en las áreas fundamentales y de profundización.

Luego, viene el espacio de preguntas, profundizaciones, intervenciones y aportes de los estudiantes que participan del escenario de aprendizaje, para finalmente, plantear y organizar por programa y asignaturas, el trabajo planeado, detectando los objetivos y los constructos intelectuales de dicho trabajo por estudiante en cada programa. Empiezan el

trabajo los estudiantes en cada programa, las asesorías van y vienen, grupales e individuales —cuando se refiere a un saber específico, en el cual no tengo la formación apropiada, acordamos una asesoría extra con dicho programa y busco el educador o educadora pertinente para el caso de las indicaciones y la aprehensión del conocimiento en los estudiantes—.

Viene un pequeño descanso, continuamos el trabajo por programa —repetidas veces se da el caso de que estudiantes asesoran a los otros— esto manifiesta un diálogo entre disciplinas y afianza los procesos de integración de nuestros educandos (aprendizaje colaborativo).

Finalmente, media hora antes de terminar el encuentro, nos reunimos de nuevo todos, organizamos el salón y socializamos para confrontar los objetivos y constructos intelectuales que se lograron en el encuentro, las debilidades y los aspectos más significativos de los escenarios de aprendizaje que se gestaron y se desarrollaron, para luego, recordar compromisos y aspectos relevantes, y dar por culminada la jornada académica del día. (Pérez, 2008).

Entonces, dichos encuentros municipales dan cuenta del lugar como escenario de aprendizaje, donde se ponen en juego enfoques y estrategias de aprendizaje (constructivismo, cognitivismo, aprendizajes significativos y socio-interaccionismo). Este lugar se entiende como laboratorio de aprendizaje, donde se instala el lugar del sujeto pedagógico de los facilitadores como el mediador del conocimiento, con los recursos necesarios y el talento humano requerido (docentes que apoyan con horas de profundización áreas específicas en el marco de los encuentros). La pedagogía juega aquí de aproximación al conocimiento, como disciplina

interfronteriza que permite identificar la zona de desarrollo real del estudiante, para facilitar la transición a través de la zona de desarrollo próximo, y dimensionar la zona de desarrollo potencial para que los estudiantes en formación se apropien del conocimiento y puedan aplicarlo en contextos académicos, productivos y comunitarios.

Macro-currículo emergente

En torno al *macro-currículo* emergente en los diferentes semestres, este se ha ido configurando según las necesidades de formación de los estudiantes y los programas tecnológicos. Desde el primer semestre de 2006 se implementó el seminario *Cultura y Universidad*, una introducción a la vida universitaria a partir de un enfoque humanista e histórico-contextual. En el segundo semestre se identificaron necesidades en torno a las *Competencias Lingüísticas*, técnicas escriturales y técnicas de estudio. En el tercer semestre se avanzó en las *Técnicas de Expresión Oral*. En el cuarto semestre, en la estrategia municipal del *Foro Municipal PRESEA*, y el acompañamiento en la *investigación* que va desde el primer semestre, como escenario de participación y proyección del proceso de formación de los estudiantes, donde se socializan los proyectos de investigación y las ideas de negocio con sus comunidades y actores del territorio. En el quinto semestre, los *Conversatorios Interdisciplinarios*, espacio propicio para la interacción del conocimiento disciplinar, las profundizaciones. Y en el sexto semestre, *Ética Profesional*, que consolida la ruta de formación semestral con sentido humano, desarrollada desde los encuentros municipales. A continuación veremos entonces una matriz de sistematización con una lógica horizontal, que responde a los *elementos del contexto* encontrados semestre tras semestre en la formulación de los *componentes de formación*

semestral, como son los elementos *pedagógicos*, *didácticos* y *evaluativos*.

Estas estructuras básicas del macro-curriculum son pieza clave en la elaboración de los *mediadores*

pedagógicos municipales, como ejercicio de continuidad investigativa en una segunda fase, con el fin de consolidar en el proyecto el lugar de la mediación de los facilitadores.

Tabla 1. Estructuras básicas del macro-curriculum emergente

**Macro-curriculum emergente
(Estructuras básicas)**

EJES GENERADORES RUTA DE FORMACIÓN	ELEMENTOS DEL CONTEXTO	ELEMENTOS CONCEPTUALES Y CURRICULARES	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ELEMENTOS EVALUATIVOS
I Semestre Cultura y Universidad	Población de los municipios: Co-corná, San Rafael, San Carlos, Granada, Sonsón, Argelia, San Luis, Nariño, Abejorral, Guatapé. Estratos 1, 2, 3. Primera experiencia universitaria. Desconocimiento de la filosofía institucional. Egresados de modelos educativos flexibles. Desconocimiento o superficial conocimiento de las técnicas de estudio. Descontextualización sobre la formación superior en el medio rural. -Estudiantes que desempeñan diferentes actividades productivas para la generación de ingresos.	Fundamentación histórica sobre el origen y desarrollo de las universidades. Concepto de Cultura. Filosofía Institucional UCO. Contextualización de la metodología PRESEA. Técnicas de estudio. Trabajo autónomo y colaborativo. -Tipología de la lectura. -Producción textual.	Intencionalidad de formación humana (tradición alemana). Contextualización y crítica del campo de acción de los estudiantes en formación (tradición latinoamericana). Estructuración de herramientas conceptuales para la formación (tradición anglosajona).	Reflexión sobre el método histórico-hermenéutico. Tipología de la lectura. Identificación de elementos para la discusión y la crítica de las relaciones Universidad-territorios. Presencialidad concentrada. -Aprendizaje autónomo-colaborativo.	Portafolio (evidencia del proceso de formación en Cultura y Universidad). Socialización de consultas y construcciones individuales y colectivas en los encuentros municipales. Asistencia a los encuentros municipales. Participación activa en la construcción del conocimiento (oral, escrita, acciones). -Aplicación del aprendizaje autónomo-colaborativo. -Apropiación de la Filosofía Institucional UCO en su práctica.

EJES GENERADORES RUTA DE FORMACIÓN	ELEMENTOS DEL CONTEXTO	ELEMENTOS CONCEPTUALES Y CURRICULARES	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ELEMENTOS EVALUATIVOS
II Semestre Competencias lingüísticas	<p>Insuficientes elementos lingüísticos para su aplicabilidad discursiva y textual.</p> <p>Escasos elementos sintácticos en la escritura.</p> <p>Poca comprensión de las normas gramaticales.</p> <p>Construcción escrita con ausencias sintácticas.</p> <p>Poca producción textual.</p>	<p>Competencias lingüísticas del hablar, el leer, el escuchar y el escribir.</p> <p>Gramática (normas ortográficas, signos de puntuación, buen uso del lenguaje escrito y oral).</p> <p>Sintaxis y claves para la cohesión textual.</p> <p>Semántica y teoría del significado.</p> <p>Producción textual.</p> <p>Etimologías.</p>	<p>Formación conceptual sobre la estructura del lenguaje.</p> <p>El despliegue del sujeto sobre sí mismo y el mundo a través del lenguaje.</p> <p>El campo del lenguaje y la formación del pensamiento.</p> <p>Praxis histórica.</p> <p>Literatura formativa (LA PAIDEIA).</p> <p>El lenguaje, acción comunicativa y emancipadora.</p>	<p>Lectura y escritura de textos.</p> <p>Producción y análisis textuales.</p> <p>Jerarquización de ideas.</p> <p>Aplicación de normas gramaticales en la producción textual.</p> <p>Fisuras de la cohesión textual.</p>	<p>Portafolio (evidencia del proceso de formación en Competencias lingüísticas).</p> <p>Socialización de textos, construcciones individuales y colectivas durante los encuentros municipales.</p> <p>Asistencia a los encuentros municipales.</p> <p>Aplicación de elementos gramaticales, sintácticos y semánticos en la producción textual.</p> <p>Aplicación del aprendizaje autónomo-colaborativo.</p>
III Semestre Técnicas de expresión oral	<p>Poca experiencia en exposiciones en público.</p> <p>Escasos recursos retóricos para la Argumentación.</p> <p>Exiguos términos en sus apropiaciones léxicas.</p> <p>Insuficiente distinción entre las técnicas de expresión oral.</p> <p>Desordenados elementos para la aplicación de técnicas de expresión oral.</p>	<p>Técnicas de Expresión oral: Oratoria, elocuencia y retórica.</p> <p>El debate</p> <p>La mesa redonda</p> <p>El foro</p> <p>El simposio</p> <p>Phillips 66</p> <p>El coloquio</p> <p>La conferencia</p> <p>El cuchicheo</p>	<p>Gramática de la expresión, como músculo entre lo que se piensa y se dice.</p> <p>Estructuración y formalización de técnicas para la expresión oral.</p> <p>Ejercicios de formación de colectivos académicos.</p> <p>Formación de agentes comunitarios.</p> <p>Herramientas de visualización y planeación para la realización de técnicas de expresión colectiva.</p>	<p>Didácticas de la comunicación oral.</p> <p>Diseño de cada técnica.</p> <p>Aplicación de cada una de las técnicas en los encuentros municipales.</p> <p>Circulación de saberes académicos y culturales.</p> <p>Ejercicios de divulgación y promoción académica.</p>	<p>Participación en cada una de las aplicaciones de las técnicas de expresión oral.</p> <p>Portafolio, toma de apuntes (evidencias).</p> <p>Nivel de apropiación para el diseño y la apropiación de las técnicas de expresión oral.</p> <p>Innovaciones a las técnicas y planteamiento de otras técnicas.</p>

EJES GENERADORES RUTA DE FORMACIÓN	ELEMENTOS DEL CONTEXTO	ELEMENTOS CONCEPTUALES Y CURRICULARES	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ELEMENTOS EVALUATIVOS
<p>IV Semestre</p> <p>Foro PRESEA municipal</p>	<p>Estudiantes con año y medio de formación.</p> <p>Nivel de apropiación de saberes específicos en cada uno de los programas adscritos al proyecto.</p> <p>Avances en los proyectos de investigación e ideas de negocio.</p> <p>Responsabilidad social y comunitaria de los estudiantes y la Universidad.</p> <p>Respuesta a la pregunta por el proceso de formación y transformación de los estudiantes.</p>	<p>Historia de los foros.</p> <p>Estructura de un foro municipal.</p> <p>Estructura de una ponencia.</p> <p>Elementos conceptuales y teóricos de los proyectos.</p> <p>Elementos metodológicos de los proyectos.</p> <p>Presupuestos.</p> <p>Elementos de aplicación cuando se habla en público.</p>	<p>Formación pública y ciudadana.</p> <p>Efectos de la formación universitaria en contextos rurales.</p> <p>El foro como estrategia municipal que articula comunidad y entes administrativos, productivos, académicos y universitarios.</p> <p>Formación política y de expresión oral.</p>	<p>Elaboración de diapositivas.</p> <p>Ejercicios de microfonía.</p> <p>Preguntas y aportes, exposiciones.</p> <p>Ejercicios textuales y oratorios.</p> <p>Pistas para un conferencista.</p> <p>Elementos ambientales y de los espectadores.</p>	<p>Portafolio de evidencias.</p> <p>Conformación de comités de logística.</p> <p>Elaboración de la ponencia.</p> <p>Diapositivas o presentaciones.</p> <p>Exposición de los proyectos.</p> <p>Manejo y utilización del sonido (micrófono).</p> <p>Ejecución logística.</p> <p>Gestión de recursos.</p>

Tabla 2. Estructuras básicas del macro currículo emergente
Macro-currículo emergente (Estructuras básicas)

EJES GENERADORES RUTA DE FORMACIÓN	ELEMENTOS DEL CONTEXTO	ELEMENTOS CURRICULARES BIENES, SABERES Y VALORES	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	ELEMENTOS DIDÁCTICOS	ELEMENTOS EVALUATIVOS
V Semestre Conversatorios interdisciplinarios	<p>Estudiantes con dominios disciplinares.</p> <p>Exigentes de la fuente sobre la cual reposa un planteamiento científico o no científico.</p> <p>Búsquedas personales.</p> <p>Descubrimientos.</p> <p>Temas de actualidad.</p> <p>Inquietudes investigativas.</p> <p>Apropiación de saberes, conocimientos y métodos.</p> <p>Niveles de aplicabilidad e impacto familiar, comunitario, local, regional.</p> <p>Intercambio con entidades gubernamentales y no gubernamentales.</p>	<p>Elementos gramaticales y de construcción textual.</p> <p>Formas de rastrear, buscar y analizar la información.</p> <p>Métodos de razonamiento y creación de argumentos.</p> <p>Actualización de la información e información actualizada.</p> <p>Formulación de problemas, complejizar la realidad.</p> <p>Formas de sistematización de los productos académicos durante el proceso de formación.</p> <p>Proyección comunitaria.</p> <p>Creación de redes y circulación del conocimiento.</p>	<p>Formación del ser social, inteligente, en permanente interacción con otros sujetos y entornos, aportando a mejorar las condiciones de vida y de las realidades humanas.</p> <p>Permanencia en los hábitos de búsqueda y producción de conocimientos.</p> <p>Complejización de la realidad y creación de alternativas de solución.</p> <p>Estructuración y organización del proceso de formación sustentado en el portafolio.</p> <p>Da razones, crea sentidos y propone horizontes de vida humana.</p>	<p>Elaboración de un informe sobre un tema problémico elegido:</p> <p>Título</p> <p>Planteamiento del problema</p> <p>Desarrollo argumentativo</p> <p>Tesis</p> <p>Antítesis</p> <p>Síntesis</p> <p>Posición personal</p> <p>Bibliografía</p> <p>Mesa redonda</p> <p>Conversatorio: Momento de socialización del informe.</p> <p>Aportes, preguntas, propuestas, conclusiones.</p> <p>Intercambio de bienes, valores y saberes.</p> <p>Interactividad del conocimiento.</p>	<p>Evidencia dominio sobre un tema-problémico en particular.</p> <p>Producción de un informe sobre un tema problémico elegido.</p> <p>Socialización de los informes y participación en la socialización de los productos de los estudiantes.</p> <p>Conversatorio.</p> <p>Portafolio de evidencias.</p> <p>Participación activa en lo social local-regional, con proyectos, labores y estudios.</p>
VI Semestre Ética profesional	<p>Último semestre del proceso de formación en la tecnología.</p> <p>Reflexiones retrospectivas y prospectivas.</p> <p>Balance del proceso.</p> <p>Cambios en los estilos de vida y en sus propias metas.</p>	<p>Fundamentación histórica, psicológica y filosófica de la ética.</p> <p>Deontología.</p> <p>Ergología.</p> <p>Teoría de los 7 capitales.</p> <p>Diagnósticos del contexto.</p> <p>Teorías del desarrollo.</p>	<p>El sentido humano del profesional.</p> <p>Las decisiones, la asertividad, la fundamentación.</p> <p>Identificación de una disciplina que estudia la ética laboral.</p> <p>Aplicación del conocimiento para la transformación de lo real.</p>	<p>Historia analítica de la ética y la ética laboral.</p> <p>Matriz de los 7 capitales.</p> <p>El juramento del tecnólogo agropecuario PRESEA.</p> <p>Modelos de desarrollo en América Latina.</p>	<p>Protocolos de clase</p> <p>Elaboración de la matriz de los 7 capitales</p> <p>Conoce el juramento del tecnólogo PRESEA</p> <p>Aplica el conocimiento con sentido humano y social en su entorno</p>

Esta ruta de formación, entendida como *macrocurrículo emergente* en esta sistematización de experiencias, conlleva la necesidad investigativa de crear mediadores pedagógicos municipales desde textos y herramientas virtuales que posibiliten la orientación en los procesos de formación, como responsabilidad de los facilitadores para un desarrollo en dicha ruta de formación, pertinente, estructurada y sistematizada (que para el caso será objeto de la segunda fase de esta investigación 2013).

De ahí que la presencialidad concentrada haya sido la modalidad educativa, que por sus características permitió que emergiera el micro y macro currículo a partir de la experiencia compartida, los sentires, las necesidades y las configuraciones que han venido siendo objeto de estudio y recuperación en esta investigación.

El lugar del texto pedagógico

El texto pedagógico nos pone de antemano con razonamientos que apuntan a la petición intelectual de entender su sentido óntico en lo textual, es decir, las categorías y conceptos corresponden a *lo nombrado*, que aquí adquiere la forma de lo *textuado*, que nos introduce a la transición de la acción al texto, de los acontecimientos a la escritura. En otras palabras, de la prehistoria a la historia en su sentido transductivo, que nos permite reflexionar sobre las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. Cada uno de nosotros, los profesionales de la educación, estamos en la posibilidad de vivir la transición de un momento prehistórico-pedagógico a uno histórico-pedagógico.

Este planteamiento infiere el estado transductivo que vive lo que aquí denominamos una prehistoria-pedagógica, que da cuenta de su no testimonio escritural, de su no-textuado, de lo que queda en los corazones y las experiencias educativas, pero que al no ser escritas carecen de historia pedagógica aunque tengan un profundo

sentido pedagógico. No alcanzan el nivel de reflexión, interpretación y comprensión de su acción, pues el texto re-ordena el mundo, la experiencia, que al no existir no hace parte del universo que se ha ido configurando en las tradiciones pedagógicas que nos atraviesan, nos condicionan o que simplemente aplicamos o pensamos sin darnos cuenta.

Este estado de prehistoria-pedagógica desde una perspectiva ontogenética indica que la ausencia de la escritura es uno de los rasgos que configuran las diferencias entre el docente, el educador o el profesor y el pedagogo, es este último quien alcanza el nivel de teorización de su práctica, que equivale a la transición entre práctica y praxis. La escritura, entonces, expresa a través del texto: conceptualiza y devela lo no visto en la continuidad de los actos educativos que encierran voluntades e intenciones de formación, y sobre esto se reflexiona y se hace praxis pedagógica, se hace el pedagogo.

Vale la pena entonces plantear el lugar que tienen los facilitadores desde su propia historia pedagógica, y que a través de la escritura lograron comprender sobre las categorías emergentes de formación, aprendizaje, auto-aprendizaje y enseñanza.

Por *Formación*, entienden los facilitadores la posibilidad abierta de dar forma a la materia humana que existe en cada uno; es entonces un proceso por medio del cual en cada uno de nosotros se despliega la humanidad que subyace como especie, pero que solo a través del desarrollo de las facultades mentales superiores, la potenciación del cuerpo, la sensibilidad, su dimensión simbólica y del temple espiritual, se va logrando un sentido de coherencia y proyecto humano.

El *Aprendizaje* es, desde esta perspectiva experiencial, la apropiación de saberes, conocimientos y campos disciplinares que dan cuenta de una estructuración del pensamiento, las emociones, los afectos y la corporeidad

vivenciados en sí mismo a través de experiencias llenas de sentido. Aprender es ante todo un acto de supervivencia, es la construcción de sí mismos a través del conocimiento. El lugar del facilitador como sujeto pedagógico es dotar de sentido y ayudar en la estructuración del conocimiento. En cuanto a los enfoques de aprendizaje, al interior de los encuentros municipales podemos hablar de *Aprendizajes Colaborativos*, se comparten dominios e ignorancias para estructurar conocimientos generales y específicos (donde según las necesidades de aprendizaje, los estudiantes entre sí se organizan, perfilan y comprometen con los constructos colectivos que requieren, según sus responsabilidades académicas en el proceso de formación) que los facilitadores apoyan.

Asimismo, el *autoaprendizaje* se hace fundamental, en cuanto la metodología PRESEA hace imprescindible la autodisciplina, la capacidad de buscar por sí mismos las estrategias y las técnicas para acceder a los saberes necesarios en este proceso de formación e incorporarlos. Por lo tanto exige autodeterminación.

El lugar del facilitador como sujeto pedagógico se da explícitamente en la transición de sus prácticas formativas a la producción de textos pedagógicos, que visibilizan y re-ordenan acciones y concepciones sobre los aprendizajes y autoaprendizajes de los sujetos en formación y de los formadores.

Por otra parte, referirnos al proceso de *enseñanza* en relación con lo vivido en los encuentros municipales, implica dar cuenta de las formas en que los facilitadores pedagógicos asumen esta práctica educativa, y que allí se hace práctica reflexiva. Por tanto, la enseñanza se entiende como el “poner en señas”, que implica dominios didácticos y de técnicas para aproximar a los estudiantes a la apropiación de estrategias de estudio, de trabajo en equipo, de exposición

y argumentación de las ideas y proyectos de investigación. El facilitador da cuenta, desde lo metodológico, de esta enseñabilidad del componente humanista, ético, antropológico, psicológico, de cultura universitaria y comunitario a través de la enseñanza de elementos metodológicos, estructurales e investigativos, y según requerimientos de los mismos estudiantes, gestiona el talento humano necesario para desarrollar procesos de enseñanza a lo largo de horas de profundización en disciplinas y áreas del conocimiento especializado con otros profesionales.

Así las cosas, el *Facilitador* no es solo un docente de un área específica sino un sujeto pedagógico que, de acuerdo con las necesidades, potencialidades y formación, da cuenta de la construcción de una singular forma de hacer las cosas y de desempeñarse en sus acciones educativas; acompaña y confronta, gestiona y convoca, es el puente entre la universidad y los territorios rurales-urbanos; es quien da continuidad en el espacio-tiempo a los encuentros municipales y consolida el proceso mismo de formación, afianzando los grupos de estudiantes de los municipios, permite la creación de vínculos grupales generando comunidad académica-pensante en los territorios y apoyando sus iniciativas de formación.

El lugar de la formación de facilitadores

Está dado en tres intencionalidades de formación, nombradas por los facilitadores, y que fueron categorizadas a partir de tres componentes: investigación, comunidades-desarrollo rural, disciplinas-campos de formación.

Este lugar es una propuesta para pensar la formación de formadores para el medio rural desde tres fuentes que propenden por la apropiación del conocimiento, sus métodos y su pedagogización.



Figura 1. Propuesta según análisis de los componentes de formación para facilitadores pedagógicos municipales

De este modo, damos cuenta de elementos de obligatorio análisis para todo profesional que desarrolle sus prácticas en el medio rural y cuyo obrar impacte estas comunidades. Nos detuvimos en las páginas anteriores a reflexionar sobre unas líneas de formación de formadores, de agentes educativos para el medio rural, y desde construcciones académicas vivenciales e investigativas vemos el paisaje recorrido y las preocupaciones que compartimos por el sujeto pedagógico que nos invitan, desde el campo experimental del PRESEA, a identificar tres líneas de orientación para la formación y unos criterios en cuatro ámbitos que involucran la complejidad del fenómeno de la formación humana a nivel superior en el medio rural. Queda expedito el camino para hacer un recorrido por los agentes educativos que hacen su oficio con la

primera infancia, la educación básica secundaria y la media, para luego relacionar los perfiles de formación en cada uno de los niveles y generar unas líneas de orientación generales para la formación de formadores en las ruralidades.

Conclusiones

Horizontes y prospectivas

Finalmente, después de reconstruir a partir de las prácticas formativas los lugares del sujeto pedagógico del proyecto PRESEA, por medio de la sistematización de experiencias, y para plantear horizontes y prospectivas frente a este ejercicio investigativo, los constructos que esperan, de esta inquietud investigativa, para una segunda fase, son los siguientes:

- Generar al interior del grupo de facilitadores pedagógicos municipales, la motivación y

la disciplina suficientes para llevar a cabo la transición de las prácticas laborales a prácticas investigativas, a fin de crear una línea de investigación sobre la *Formación de Facilitadores Pedagógicos Municipales* para la cualificación de los procesos educativos de nivel superior en el medio rural.

- Conformar la mesa de facilitadores pedagógicos municipales, como equipo de investigación, donde se socializan, planean, ejecutan y evalúan los procesos de formación del proyecto PRESEA.
- Desarrollar las líneas de orientación para la formación de facilitadores pedagógicos municipales que conserven la esencia curricular emergente en la metodología PRESEA, y consolidar el componente pedagógico, comunitario, investigativo y académico.
- Diseñar y estructurar a partir de la experiencia del macro-currículo emergente, siete mediadores pedagógicos municipales de cada uno de los seminarios ofrecidos en estos seis años, en los encuentros municipales: Cultura y Universidad (Técnicas de estudio), Competencias lingüísticas, el Foro y la Feria de Emprendimiento (Estrategias municipales), Conversatorios interdisciplinarios, Ética profesional.
- Crear espacios en otras facultades de la Universidad, donde se vinculen docentes de áreas específicas para formarlos como facilitadores, en lo pedagógico, lo comunitario, lo humanista y lo investigativo.
- Crear vínculos interfacultades para la promoción de los procesos de formación pedagógica, a través de los componentes antes mencionados.

Referencias bibliográficas

Arias, Mauricio; Gómez, Guillermo y Ríos, Elkin (2000). Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas. Rionegro: Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación SER.

Botero, Luz Dary (2001). Sistematización Experiencia de convivencia. Liceo Nacional Marco Fidel Suárez. Documento sin publicar.

Galeano, Eumelia y Vélez, Olga (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia, CISH.

Ghiso, Alfredo (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación*, 16. Sistematización de prácticas en América Latina.

Pérez, Fabián y Ríos, Ubéimar (2012). Lugares del Sujeto Pedagógico de los Facilitadores, caso PRESEA. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Oriente.

Ricoeur, Paul (2002). *Del Texto a la Acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, Antonio (2011). Seminario Perspectivas Hermenéuticas, Documento de estudio de la Maestría en Educación de la UCO, en su línea Rural. Documento sin publicar.

Valencia, William (2009). Proyecto PRESEA. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.

Verger, Antoni (2001). Sistematización de experiencias en América Latina: una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>

Bibliografía de textos pedagógicos de los facilitadores pedagógicos municipales del proyecto PRESEA, años 2008 y 2011 (Archivo del PRESEA. UCO, Facultad de Ciencias de la Educación. Rionegro-Antioquia).

Cardona, Mario (2008). PRESEA, Una propuesta para aportarle a la paz de la región y el país. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de Sonsón.

Cardona, Mario (2011). Informe de acciones pedagógicas durante el desarrollo del Proyecto "PRESEA". Facilitador pedagógico del municipio de Argelia.

Castrillón, Luis (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de San Luis.

Gallego, Carlos (2008). Formar desde lo humano, en lo humano y para lo humano. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de San Carlos.

Gallego, Carlos (2011). La experiencia de ser facilitador pedagógico. Texto pedagógico 2011. Facilitador pedagógico del municipio de Cocorná.

Loaiza, Blanca (2008). Cualificación pedagógica. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de Argelia.

Loaiza, Blanca (2011). Una enseñanza para toda la vida. Texto pedagógico 2011. Facilitador pedagógico del municipio de Argelia.

Marín, Úber (2008). Segundo año del PRESEA. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de Nariño.

Marín, Uber (2011). El facilitador de PRESEA en el contexto de la comunidad académica de la UCO y el municipio de Nariño. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de Nariño.

Pérez, Fabián (2008). El papel del Facilitador Pedagógico. Texto pedagógico. Facilitador pedagógico del municipio de Cocorná.

Pérez, Fabián (2011). Aclaraciones terminológicas. Texto pedagógico 2011. Facilitador pedagógico de la Zona de Embalses.

Velásquez, Juan (2011). El lugar del sujeto pedagógico del facilitador municipal del PRESEA. Texto pedagógico 2011. Facilitador pedagógico del municipio de Abejorral.

