

ELEMENTOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
PERMANENTE, BASADA EN LA PEDAGOGÍA DEL TEXTO, DIRIGIDA A TUTORES
DEL MODELO SER DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE*

*Miguel Angel Manzanares Niño**

Resumen:

El presente artículo, da cuenta de los resultados de una Investigación-Acción-Educativa, que vinculó a tutores del Modelo de Educación Flexible Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente; ejercicio orientado a proponer elementos desde lo temático y lo metodológico que aporten a la consolidación de una propuesta de formación permanente para los tutores del modelo, desde el enfoque de la pedagogía del texto; su realización implicó, una revisión documental a los principios del modelo, un acercamiento a las expectativas y falencias de los tutores en relación a lo formativo, y la consolidación, a través de la técnica de los Círculos de Acción Docente, propuesta por Freire y Faundez, de una serie de elementos a considerar para la construcción de una propuesta formativa; gracias a ello se lograron identificar prioridades temáticas y metodológicas que pueden aportar en la consolidación de los objetivos del modelo y el mejoramiento de las prácticas educativas de los tutores.

Palabras Clave: Formación, Modelos flexibles, Educación para Jóvenes y Adultos, Pedagogía del texto, Servicio Educativo Rural.

* El presente artículo da cuenta de los resultados de un proceso de investigación gestado en el marco del desarrollo de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente.

* Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, especialista en Pedagogía y Didáctica y aspirante a Magister en Educación de La Universidad Católica de Oriente,

Abstract:

This article gives an account of the results of a Research- Educational-Action, which linked tutors of the Model of Flexible Education Rural Education Service (SER) of the Catholic University of the East; exercise aimed at proposing elements from the thematic and methodological aspects that contribute to the consolidation of a proposal for ongoing training for the tutors of the model, from the pedagogy approach of the text; its implementation implied, a documentary review of the principles of the model, an approach to the expectations and shortcomings of the tutors in relation to the formative, and ultimately, the consolidation, through the technique of the Circles of Teaching Action, proposed by Freire and Faundez, of a series of elements to consider for the construction of a formative proposal; Thanks to this, thematic and methodological priorities that they can contribute to the consolidation of the objectives of the model and the improvement of the educational practices of the tutors were identified.

Keywords: Training, Flexible Models, Youth and Adult Education, Text Pedagogy, Rural Educational Service.

Introducción.

El proceso de investigación presentado a continuación, fue motivado por convicciones pedagógicas, formativas, institucionales y personales, orientadas a reivindicar la importancia de los procesos educativos dirigidos a la población joven y adulta, la consolidación de una actividad educativa abierta a la investigación y el afianzamiento de comunidades de aprendizaje en las que los educadores reflexionen, reconstruyan y formulen saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares que impacten, de manera positiva, los procesos de enseñanza - aprendizaje desarrollado al interior del Servicio Educativo Rural, SER.

Para oficios de organización el presente artículo se ha dividido en cuatro momentos, que dan cuenta del derrotero lógico, a través del que se consolidó el proceso de investigación; el primer momento, denominado *En busca de la pertinencia*, da cuenta del proceso de problematización y consolidación del objeto de investigación retomando aspectos centrales, desde lo pragmático y lo teórico, que marcaron el horizonte investigativo.

Un segundo momento, titulado *SER coherente*, hace énfasis en la necesaria sinergia entre el objeto de investigación, los lugares de enunciación teórica del modelo SER y la propuesta metodológica que dio forma a las acciones desarrolladas; relación que determinó la selección de acciones formativas, los modos de relacionamiento con los participantes y las diferentes decisiones tomadas a lo largo del proceso.

En tercer lugar, *Hacia una construcción social del conocimiento*, sintetiza los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo del proyecto, los diferentes hallazgos a la luz de los objetivos específicos y las premisas iniciales que dieron forma a la problematización, igualmente, la manera especial en que se convocaron a diferentes actores asociados al desarrollo del modelo SER para consolidar un ejercicio dialógico y participativo, que bebiendo de las metodologías activas y las pedagógicas críticas, permitió la construcción colectiva.

Finalmente, y a la luz de los objetivos de investigación se proponen una serie de hallazgos, conclusiones y recomendaciones orientados a complementar las dinámicas de trabajo del equipo pedagógico del modelo SER, promoviendo la necesaria sinergia entre investigación y acción.

En busca de la pertinencia.

La formación docente, inicial y permanente, ha sido objeto de discusión y reflexión de los distintos sistemas educativos, partiendo de la posible correspondencia entre las características del

docente, el desarrollo de las prácticas educativas y la calidad del proceso educativo (Chona, 2003); de tal suerte que sobre el tema de la formación convergen intereses socio-políticos, institucionales e investigativos.

Desde una perspectiva global, a partir de los retos para la educación del 2020 establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004), una de las metas de los sistemas educativos contemporáneos ha de ser la “actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias” (p.146), entendiéndolos como una forma de mejorar y contextualizar los discursos disciplinares y pedagógicos.

Dentro del sistema educativo colombiano, estas reflexiones son coherentes con los planteamientos del movimiento pedagógico y posteriormente toman forma en la Ley 115 de 1994, específicamente en el artículo 109 al plantear como propósito “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico” (p.22), tentativa que aborda la formación desde una perspectiva integral, asociada directamente con la prestación del servicio educativo.

Aunque, desde lo normativo se entiende la importancia de los procesos de formación, actualización y reflexión sobre el quehacer del docente, en la dinámica de los programas de educación para jóvenes y adultos como lo plantea Duarte (2018) desde los discursos y prácticas oficiales se observa una tendencia centrada en el desarrollo del currículo; en cumplimiento de una estructura cerrada que pretende indicar qué se debe enseñar, cómo hacerlo, cuándo y dónde; aspectos que limitan al docente al papel de administrador de un plan de estudios definido

instrumentalizando así las actividades de cualificación, reduciéndolos a espacios de afianzamiento de instrucciones, alistamiento o adiestramiento previo al desarrollo adecuado de labores específicas.

Esta situación no es ajena a la realidad educativa del modelo SER, metodología flexible para la enseñanza – aprendizaje de la población adulta y joven en extra edad, gestada en la facultad de educación de la Universidad Católica de Oriente, que durante 20 años viene desarrollando procesos de formación en más de 18 Entidades Territoriales Certificadas del territorio nacional a través de contratación por cobertura u operación directa de iniciativas estatales como el Programa de Educación Rural (PER) o el Programa Nacional de Alfabetización, del Ministerio de Educación Nacional.

En el marco del desarrollo de los procesos formativos propuestos al interior de este modelo, se generan acciones bidireccionales; de un lado se propone una oferta de educación formal en la modalidad de educación por CLEI (Ciclos Lectivos Especiales) dirigida a población adulta y joven en extra edad; y de otro se propone un ejercicio de formación y “cualificación” permanente del profesorado, con miras al establecimiento de “comunidades educadoras”.

En función de evaluar los encuentros de capacitación dirigidos a la población docente, en el año 2015 el equipo pedagógico del Servicio Educativo Rural SER, realizó un ejercicio diagnóstico, en el que se evaluaba el impacto de estas actividades; a partir de la aplicación de un instrumento de recolección de la información (cuestionario cerrado) se observó que un 70% de los docentes manifestaban la necesidad de recibir acompañamiento al trabajo de aula desarrollado en territorio, entendiendo que el desarrollo del modelo generaba escenarios cambiantes y retos disciplinares y pedagógicos.

La educación, desde la perspectiva del Modelo SER, es un proceso asociado directamente con la vida cotidiana, el ámbito práctico en el que se desarrollan los participantes; consolidando saberes a partir de actividades como el Interaprendizaje, dinámica de construcción colectiva, basada en la comunicación y el trabajo en equipo; sin embargo, al realizar procesos de revisión en territorio se observa falencias en la consolidación de este objetivo.

En primer lugar, la población docente del SER se encuentra distribuida en diferentes zonas rurales y urbanas de las Entidades Territoriales Certificadas en las que opera; teniendo en cuenta esta dispersión geográfica, la consolidación de equipos de trabajo y procesos de formación permanente, es operativamente compleja, en la medida que el desplazamiento y la falta de recursos para tal fin es insuficiente.

Un segundo aspecto, se relaciona con las actividades laborales desarrolladas por los docentes vinculados al SER, pues a razón de la intensidad horaria del modelo (10 Horas semanales) al igual que la dispersión en la ubicación de los grupos, los docentes no se dedican exclusivamente a la atención de esta población, de ahí que cuentan con obligaciones asociadas al desarrollo de otros cargos u oficios.

Esta diversidad implica la reducción del tiempo destinado para el desarrollo de actividades extracurriculares o extra laborales (capacitaciones, desarrollo de encuentros, actividades de retroalimentación), igualmente se consolida en un problema en la medida que desarrollan actividades con población adulta de manera análoga a los procesos que realizan con niños y jóvenes, tendencia que dificulta la consolidación de procesos específicos para esta población.

En tercer lugar, aunque el modelo SER se adapta a las disposiciones legales, respecto a los perfiles del personal docente, contemplados en el artículo 116 de la ley 155 de 1994 y los

parágrafos 1 y 2 de la ley 1297 de 2009; a razón de la complejidad, dispersión y falta de perfiles en algunas de las zonas, se han tenido que vincular personas con diferentes niveles formativos (bachilleres, tecnólogos o profesionales en otras áreas).

Estos vacíos en la formación inicial del profesorado, están asociados con situaciones como la falta de dominio disciplinar y de grupo, carencias en los ámbitos didáctico y pedagógico, falta de comprensión de los principios del modelo, dificultades en la consolidación operativa del modelo (desarrollo de formatos y documentos de aula), al igual que los procesos de planeación, desarrollo de aprendizajes y evaluación.

Otro elemento problematizador, es la dinámica misma de los programas de Educación para Jóvenes y Adultos en extra edad, debido a que, tanto en el campo de los objetivos y fines, como desde las perspectiva didáctica y metodológica; plantean diferencias con las prácticas escolares y de aula aplicadas a la educación regular, condiciones propias descritas ampliamente en el capítulo sección 3 del decreto único reglamentario 1075 de 2015, que retomando los componentes del decreto 3011 de 1997 direcciona la oferta de Educación para Jóvenes en extra edad y adultos en el territorio nacional.

Ahora bien, establecido el contexto pragmático, se procedió a definir un marco de referencia investigativo, a través de la consolidación de un estado del arte asociado a la relación entre formación y procesos educativos, basado en cuatro categorías: la formación docente como garante de la calidad educativa, y el cambio de paradigma; pasando por aquellas que abordan la problemática desde el contexto rural, para transitar aquellas que reflexionan sobre la formación docente, desde la perspectiva de la educación para jóvenes y adultos, donde se observa de manera más detallada la distancia entre teoría y práctica que imposibilita la realización adecuada de los procesos formativos.

Dentro del ejercicio de búsqueda se lograron identificar otras categorías que, si bien mantienen relación con el objeto de investigación, proponían contextos no considerados desde los intereses investigativos fijados, en su orden: políticas públicas de formación, balance y perspectivas de la Educación Para Jóvenes y Adultos E.P.J.A., estrategias de inclusión educativa, formación para el trabajo, corrientes de pedagogía crítica y propuestas gubernamentales de capacitación al personal docente.

Realizado el proceso de selección y revisión heurística de las investigaciones se procedió a la selección de diez referentes que fueron antecedentes directos del ejercicio propuesto, en la medida que presentaban similitudes conceptuales, metodológicas y de enfoque; para efectos de organización dividieron en tres grupos: investigaciones sobre formación docente, calidad educativa y cambios de paradigmas; Investigaciones sobre formación docente en la ruralidad e investigaciones que abordan los procesos de formación en docentes de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).

De las investigaciones consultadas, destacó de manera especial el trabajo titulado *“Evaluación investigativa de la propuesta del Servicio Educativo Rural, desde los componentes de gestión académico, pedagógico y comunitario en los corregimientos Santa Elena, San Antonio de Prado, San Cristóbal, San Sebastian de palmitas y AltaVista del municipio de Medellín”* Duque, Rivera, Franco y Arias (2009) que se aproximó de manera reflexiva a las prácticas educativas de docentes del Modelo SER en corregimientos de la ciudad de Medellín, observando que pese a tener una estructura conceptual, es necesario fortalecer aspectos como “el reconocimiento, la apropiación, implementación, investigación y transformación de la propuesta misma” (p. 135).

En este orden de ideas, los autores enfatizan en la necesidad de un proceso de formación permanente en los componentes teóricos, curriculares epistemológicos e investigativos, que

permitan brindar marcos de formación coherentes y pertinentes, máxime cuando la propuesta se inscribe en la línea de Investigación Acción Participación; es necesario anotar que desde este contexto se habla de docentes más no de tutores, en la medida que no se logra consolidar esta categoría dentro de las prácticas educativas analizadas.

Problemática que se agudiza al analizar el cuarto de los elementos de la propuesta principal del modelo que plantea como prioridad del mismo:

La cualificación permanente de los tutores, de manera que su acción de acompañamiento y de enseñantes ocasionales contribuya al aprendizaje efectivo de los participantes y de que sus capacidades de asombro, de escritura y de sistematización incidan en el mejoramiento permanente del programa y en la creación de saber pedagógico (SER, 2002, p. 203)

No obstante, realizando una pesquisa sobre los procesos de sistematización y consolidación de saber pedagógico desarrollados durante los últimos 5 años, no se observan objetos concretos (investigaciones, artículos o eventos) gestados desde el profesorado del SER, quedándose en la implementación técnico – operativa del modelo en territorio, lo que anula todas sus posibilidades de formulación investigativa y la consolidación de nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta este marco, pragmático e investigativo, surgió como pregunta de investigación *¿cuáles son los elementos metodológicos, que pueden orientar un programa de formación permanente de los docentes – tutores del Servicio Educativo Rural SER de la Universidad Católica de Oriente, desde el enfoque de la pedagogía del texto?*

Para dar respuesta a esta interrogante fue necesario desarrollar una serie de actividades que permitieron develar desde una perspectiva teórica, las bases definidas por el modelo respecto a los

procesos de formación docente; en segunda instancia, aproximarse a las percepciones y expectativas respecto a los procesos de formación desarrollados por el modelo, a través de un acercamiento a profundidad a los docentes, y proponer una serie de elementos que aporten a la consolidación de una propuesta de formación permanente para los tutores del modelo SER.

SER coherente.

Partiendo de estos objetivos se procedió a consolidar, desde la perspectiva teórica el problema de investigación, ejercicio que superó la mera compilación de autores y teorías, procurando un ejercicio coherente con el lugar de enunciación teórica y consolidación formativa, con el que cuenta el modelo SER, alineando la investigación a los procesos de reflexión gestados y desarrollados históricamente por el grupo de investigación al que debe su nombre y que se enmarcan en la línea de la pedagogía crítica latinoamericana.

Definida la perspectiva teórica, se establecieron cinco categorías iniciales que corresponden a: formación, Educación para jóvenes y adultos, Modelos de Educación flexible, prácticas pedagógicas y pedagogía del texto; en relación a la primera, la formación se entiende como un proceso permanente en el que se integran la teoría y la práctica cotidiana, en el que el docente pueda construir marcos de referencia que le permitan problematizar su quehacer, es decir entenderse como sujeto pedagógico, comprender las relaciones sociales generadas en su entorno y proponer acciones de mejora para sus prácticas educativas.

De tal suerte, desde la perspectiva del modelo SER, se entiende el concepto de formación como un proceso de doble vía en el que se busca la comprensión de la realidad y la reconstrucción de la cultura Gadamer (1994); igualmente como un proceso interactivo en el que el educador da

sentido a la realidad, la recrea y transforma., promoviendo nuevos marcos de interpretación del mundo y de la realidad.

A estas ideas, se puede hilar la concepción de formación desde un paradigma contextual o ecológicos, acuñada por autores iberoamericanos como Sacristán Gimeno, (1983) y Francesc Imbernon (2007), que inspirados en la idea de una escuela pensada desde la sociedad y para la sociedad, trascienden el plano instrumental de la capacitación, decantándose por un proceso de desarrollo de habilidades y herramientas intelectuales que se complementa con la acción comunitaria, la investigación social – cualitativa y la sensibilidad y compromiso con la transformación de la realidad, entendiendo la formación como un punto de mediación que propicia “un nexo entre el saber intelectual, elaborado y teórico, con la realidad social” (Imbernón, 2007)

Esta visión procesual y reflexiva de la formación, no solo propicia el desarrollo de un saber educativo, atado al desarrollo escolar, sino que delimita la triada, (Acción – Reflexión – Acción) en procura de la búsqueda de transformacionales educativas, basadas ya no en una visión monolítica y hegemónica del conocimiento, sino una interactiva en la que los conocimientos: conceptual, procedimental y actitudinal se imbrican en función de una visión más integrada del saber escolar y la comprensión del maestro de la integralidad de su labor.

Gracias a ello, la formación pasa de ser un fin a convertirse en un medio, una actividad permanente y de mediación en la que, gracias al encuentro de saberes, experiencias, vivencias y lecturas del mundo, se construye y reconstruye el saber pedagógico; en suma, una experiencia de aprendizaje que toma sentido gracias a “la interacción constructiva y el dialogo de saberes entre maestros y estudiantes, padres, modelos educativos y contextos” (Lanz, 2010, p.254)

Ahora bien, la consolidación de este proceso de reflexión, apareja los conceptos de formación e investigación generando una consciencia sobre el propio quehacer y permitiendo la problematización de la realidad educativa en la que viven y conviven la educación con la comunidad, promoviendo una verdadera reflexión sobre la realidad del educador, sus pensamientos y acciones, Shulman (2005) al igual que sus necesidades educativas, potencialidades de formación y expectativas de autorrealización. MEN (2010).

Empero, este proceso interactivo implica superar cualquier tipo de dinámica de opresión o relación de poder entre los actores vinculados al proceso (educadores, estudiantes y comunidad) consolidando una verdadera realimentación que oriente los procesos de formación e investigación desarrollados por el docente, en procura de una acción pertinente, contextualizada y asertiva, de ahí que se inste a entender el proceder del educador como un proceso de reconocimiento y concienciación dado que “la investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él como sujeto de su pensamiento” (Freire P. , 1970, p:156)

Respecto a los procesos de Educación Para Jóvenes y Adultos, estos son entendidos, desde una perspectiva formal como procesos educativos, en el ámbito formal y no formal, destinados a población adulta o joven en extra edad, orientados desde la perspectiva andragógica y del desarrollo integral humano y basados en criterios de flexibilidad, contextualización, pertinencia y elementos de mediación conceptual y social.

Igualmente son valorados como política estatal desde los planteamientos de la UNESCO (2003), especialmente desde la visión de las distintas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, CONFITEA, que los entienden como procesos que garantizan la base para superar las brechas de desigualdad y dominación, generados por fenómenos como el analfabetismo, del que se registran cifras alarmantes especialmente en los países en vía de desarrollo.

En relación a los modelos de educación flexible, son entendidos como Propuestas metodológicas dirigidas a poblaciones y contextos específicos que recurriendo a estrategias convencionales o no convencionales de aprendizaje fortalecen el ingreso y permanencia de las poblaciones al sistema educativo nacional, se abordan desde los marcos de Zamora (2010) y Fernández (2008).

Haciendo énfasis en el modelo SER se integran los planteamientos del grupo de investigación SER (2002) de la Universidad Católica de Oriente, en relación a las propuestas de educación básica comunitaria, las prácticas pedagógicas se entrelazan a los planteamientos de Freire (1996) y Olmo (2008),

Finalmente, la pedagogía del texto se asume desde una visión más amplia de lectura abogando por la consolidación de un conjunto de principios pedagógicos basados en principios de la lingüística, la psicología socio – interaccionista y la didáctica, que propone una lectura de los textos propios de la cultura en la que se encuentran los adultos, con miras a una apropiación cualitativa de los conocimientos necesarios para comprender y a la postre transformar la realidad en la que interactúan los sujetos que aprenden.

Mencionada fundamentación cognitiva y lingüística, es el andamiaje sobre el que Faundez y Mugrabi, consolidan la pedagogía del texto, una propuesta formativa que parte de una visión integrado del texto entendiéndolo desde la perspectiva de (Mugrabi, 1999) como “un filtro por medio del cual los sujetos interpretan y comprenden las acciones humanas, los fenómenos físicos y sociales, actúa como mediador entre el sujeto congruente y la realidad”

A razón de los diferentes procesos de análisis de la información generados a lo largo del proceso de investigación, mencionadas categorías se resignificaron, emergiendo nuevos conceptos

y prioridades; de este ejercicio vale la pena destacar, categorías como las de consolidación del tutor como sujeto pedagógico, la investigación como eje articulador de la formación, la autoevaluación docente como insumo permanente de formación y la formación como culminación de falencias y aspiraciones de la práctica de los tutores.

Dada la brevedad y objetivos del presente ejercicio se hará énfasis a la primera categoría emergente, que comprende el paso de la docencia a la consolidación del tutor como sujeto del saber pedagógico, asumiendo desde Pérez Ramirez, (2019) que el educador trasciende el rol del docente pasando a ser “un sujeto pedagógico, que, de acuerdo con las necesidades, potencialidades y formación, da cuenta de una singular forma de hacer las cosas y de desempeñarse en sus acciones educativas, acompaña y confronta, gestiona y convoca...” (P.26).

Ahora bien, definido el lugar de enunciación teórica, se consolidó una perspectiva metodológica que procuró integrar, todos los aspectos humanos, discursivos y hermenéuticos del objeto de investigación: los procesos de formación desarrollados al interior del modelo SER, con aquellas prácticas críticas, participativas y transformadoras que se enuncian en el modelo y dan cuenta de los procesos embrionarios que derivaron en su consolidación.

En este sentido, la presente investigación se instauró en el ámbito de lo cualitativo, debido a que, entiende la educación como un proceso hermenéutico asociado directamente con los actores que le componen, su contexto, relaciones y expectativas; en este sentido se busca comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto Baptista Lucio (2010).

Dada su naturaleza y objetivos, se acoge como propio el paradigma socio – crítico, asumiendo, desde la perspectiva de Popkewitz (1988), en su disertación sobre las funciones sociales del intelectual, como principios de la investigación la comprensión de la realidad desde la

perspectiva de praxis, la consolidación de procesos de reflexión y emancipación desde lo educativo y la integración de todos los participantes, incluido el investigador, a los procesos de reflexión, toma de decisiones y consolidación de resultados; de tal suerte que la investigación derive en un proceso de integración del que se generen aprendizajes para todos los involucrados, dando cuenta de los procesos

Siguiendo la línea de pedagogía crítica de corte social, que sustenta los objetivos, principios y enfoque modelo SER y entendiendo la educación como un proceso en continua evolución, el presente estudio se suscribe en la línea de la Investigación, Acción Educativa, enfoque de investigación gestado en los años 40 por los estudios realizados por Lewin y que en el contexto latinoamericano encontraría eco en las reflexiones de autores como Fals Borda (1970) y Paulo Freire (1974); el primero con marcadas inclinaciones ideológicas y políticas, mientras el segundo se decantaría por el ámbito de la educación popular Colmenares E. y Piñero M., (2008).

La selección de este enfoque de trabajo, fue producto de un análisis riguroso de cada una de las tradiciones o ámbitos posibles de la investigación educativa, descartando aquellos que por método o interés no permitieran dilucidar con mayor claridad los objetivos de la presente investigación; para ello se recurrió a un ejercicio de revisión bibliográfica y teórica que derivó en la presente selección.

Teniendo en cuenta el enfoque seleccionado y a la luz del objeto de estudio definido, la investigación recurrió a la aplicación de tres técnicas de recolección de la información, coherentes con cada una de las prioridades fijadas en los objetivos específicos; en primera instancia se recurrió a un ejercicio de revisión documental que buscaba develar los elementos base para comprender el componente de formación del modelo SER, sus objetivos, fines y estrategias.

En segunda instancia, y apelando al interés por conocer las percepciones, prácticas y expectativas de formación de los docentes se diseñó una entrevista estructurada, que a partir de elementos descritos en el sistema categorial buscó develar las interpretaciones de los docentes respecto a las dinámicas de formación al interior del modelo; para la consolidación de estas intenciones y considerando la envergadura del proyecto, se procedió a seleccionar un total de cinco tutores, a partir de la técnica de muestreo basada en criterios previamente definidos Patton (1990), siendo definidos criterios de permanencia en el modelo (mínimo 2 años), formación inicial (profesionales en diferentes áreas), participación en eventos de capacitación (mínimo 3) y disponibilidad e interés en participar de la actividad y la consolidación de nuevos saberes a través de procesos de investigación.

Posteriormente, retomando la idea de “Los círculos de cultura” planeados por Freire y apelando a un proceso de construcción y consolidación cooperativa de los docentes, se tomó la idea de “Los Círculos de Acción Docente” entendidos como unidades funcionales multiplicadoras que propician el Interaprendizaje, así como los procesos de capacitación y organización del personal docente, Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias CENAMEC (1995).

A través de esta metodología activa, que rompe la estructura tradicional de los procesos de educación, no solo se buscó consolidar en los docentes del Modelo, espacios de construcción colectiva, sino “favorecer la autoformación individual y colectiva, dentro de una propuesta que facilite el desarrollo integral del docente, articulando en el ser, el saber y el hacer, a través de capacidades procedimentales y actitudinales” (Lanz, 2001, p. 143).

Finalmente, es necesario mencionar que los datos generados, gracias al desarrollo de cada una de las técnicas y aplicación de los instrumentos elaborados, se enmarcó en un proceso de

análisis e interpretación orientado a la comprensión de la realidad a partir del análisis de contenido y del discurso, consolidando una dinámica cíclica y recurrente, recurriendo al modelo de “espiral de comprensión” definido por Lancey (1976) y Woods (1995).

Este proceso de síntesis, agrupación e integración se dividió en cinco etapas; en primera instancia se realizó un proceso de reducción de datos (transcripción) del que se separaron la información de los datos de investigación, seguidamente se realizó un proceso de registro que implicó el concurso de estrategias de registro como lo fueron las fichas de lectura y los memos analíticos, posteriormente se desarrolló el proceso de codificación abierta (matriz inicial de categorías), axial (lectura relacional) y selectiva (categorización emergente); finalmente se procedió a establecer las relaciones con la teoría base resignificando categorías.

Hacia una construcción social del conocimiento.

En un primer momento, siguiendo el objetivo de identificar y caracterizar las bases conceptuales y metodológicas con las que cuenta el modelo para el desarrollo de procesos de formación docente, se realizó una revisión documental o bibliográfica, entendiéndola como “la piedra angular de la organización sistemática de la investigación” Oullet (1982), en este orden de ideas se procedió a analizar los documentos de fundamentación con los que cuenta el modelo, en sus propuestas metodológicas para la educación básica y la educación media.

En primera instancia, gracias al análisis de las diferentes fichas de contenido se logró concluir que el modelo entiende la formación como un proceso de reflexión, transformación permanente y crítica, orientado a responder a las expectativas de la comunidad, gracias al que el sujeto (en este caso el educador) trasciende el plano de lo académico pasando a convertirse en

actor social; en este orden la formación se enmarca en el concepto de Bildung planteado por Gadamer, al propender por un proceso de construcción, acercamiento y realización cultural.

De ahí que en el texto correspondiente a la propuesta de educación básica comunitaria propuesto por los fundadores del modelo se conceptualice de la siguiente manera:

Así entendida, la formación permanente se identifica como producción de saber, como investigación, como servicio generoso y afable, como crítica, ejercicio pleno de ciudadanía y, en este sentido como proyecto escritural que incorpora al maestro o tutor en el campo intelectual de la pedagogía (Londoño, Arias, Gómez, y Sanin, 2002: p. 206)

De tal suerte que se entiende la formación como una actitud permanente del educador, que aporta al mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la consolidación de comunidades educadoras, posibilitando los procesos de reflexión, creación y sistematización gestados bajo la reformulación del saber pedagógico y la apertura al mejoramiento permanente del modelo.

Bajo esta misma lógica, en la propuesta de formación para la educación media, se define como prioridad del modelo la búsqueda por garantizar procesos de cualificación de los educadores, que no solo mejoren su labor como acompañantes y mediadores del proceso educativo, sino que determinen de manera significativa el rumbo del modelo, generando aportes y modificaciones a su propuesta educativa; de tal suerte se lee:

La cualificación permanente de los tutores, de manera que su acción de acompañamiento y de enseñantes ocasionales contribuya al aprendizaje efectivo de los participantes y de que sus capacidades de asombro, de escritura y de sistematización incidan en el

mejoramiento permanente del programa y en la creación de saber pedagógico (Arias , Gómez, y Londoño, 2006: p. 65)

Mencionada transformación se proyecta, desde el modelo, como un paso sustancial para superar los roles tradicionales del proceso educativo, superando la visión transmisionista y estática de la profesión docente, pasando a una dinámica y cambiante, abierta a la transformación personal, epistemológica y rural, aparejando la función del docente a su rol como agente de transformación social y comunitario.

Por tanto, desde la perspectiva de Londoño, Arias, Gómez, y Sanin, (2002) más que formar en conocimientos y conceptos, la formación aboga por una “reconceptualización de la visión tradicional del tutor(a) y la tutoría en nuestro medio, asumiéndolo como sujeto de saber y del proceso educativo entendido como totalidad formativa transformativa en el sector rural” (p.204) en este sentido se valida la concepción de tutor como sujeto y objeto del saber pedagógico.

Para la realización de estos objetivos, en su propuesta de educación media el modelo establece dos ejes de formación en los que se resume el modelo de tutor al que aspira llegar, combinando en su ser la búsqueda por autorrealización como sujeto del saber pedagógico y la valoración crítica de las acciones que desarrolla en el aula.

La formación permanente tiene como ejes el proceso de autoformación y de la práctica crítico-reflexiva alrededor de los cuales giran y se articulan la heteroformación y la interformación dialógica. Así entendida, la formación permanente se identifica como producción de saber, como investigación, como servicio generoso y afable, como crítica, ejercicio pleno de ciudadanía y, en este sentido como proyecto escritural que incorpora al

maestro(a) o tutor(a) en el campo intelectual de la pedagogía. (Arias , Gómez, y Londoño, 2006: p. 206)

Desde esta óptica se da apertura a procesos de construcción dialógica del conocimiento que vinculan la investigación como eje articulador de las acciones de aula, en procura de redimensionar las perspectivas intelectuales del tutor y su capacidad de aprender a partir de su experiencia y la de sus contemporáneos, reformulando así, de manera colegiada, el saber pedagógico.

Del ejercicio de revisión documental realizado, emergió un concepto claro de formación, asumida desde la perspectiva de “Cualificación” como factor detonante para acciones transformadoras; en primer lugar, se alude al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos desarrollados por el estudiante, ya no desde la perspectiva transmisionista sino desde el fomento de hábitos, la orientación en la relación cognitiva y la creación de espacios de interacción; en segunda instancia busca que a partir de su formación el docente “Aporte al programa” convirtiéndolo en un objeto de reflexión, aspecto diferencial que trasciende la interpretación del modelo educativo como realidad estática, sino como elemento interactivo y en permanente modelación; finalmente, como derivado de la formación se busca crear “saber pedagógico” objetivo que remite a los caminos de la investigación, reformulación del concepto educativo.

Sin embargo, es necesario mencionar que, respecto a los ámbitos operativos y técnicos, asociados a los procesos de formación, la fundamentación del modelo se queda corta, dejando abierta a las posibles interpretaciones la ruta de acción, aportando indicios metodológicos como la interacción y la comunicación, y presentando, entre líneas, atisbos didácticos orientados a los procesos de construcción entre pares, la comunicación y la expresión.

En pesquisas posteriores se logró identificar que, desde el grupo de investigación SER, en el marco del Programa Nacional de Alfabetización, se desarrollaron dos documentos destinados a dar orientaciones al personal docente, específicamente en el proceso de alfabetización, titulados “*Orientaciones pedagógicas para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua materna*” Atehortúa (2013), y “*Orientaciones pedagógicas para el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas*” Franco y Rios (2013).

Textos que describían de manera puntual los elementos a considerar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua materna y el pensamiento lógico matemático, desde la perspectiva del SER, pero, tras revisar a profundidad su contenido, se logró precisar que no abarcaban elementos como la fundamentación del modelo, su propuesta metodológica global, prioridades de aprendizaje y aspectos técnico – operativos; falencia que, en parte permite comprender la instrumentalización de los procesos de formación al interior del modelo.

Bajo esta lógica, se logró concluir, que dado que la función docente, comprende un espectro más amplio que la reflexión pedagógica, trastocando los elementos interpersonales, vocacionales, formativos, logísticos, operativos e investigativos; los documentos rectores del modelo requieren de mayores precisiones en lo que respecta a los procesos de consolidación, técnica – operativa, de estas pretensiones; máxime en una estructura formativa donde el docente es el principal elemento de mediación entre el conocimiento, la cultura y los participantes.

Ahora bien, la realización de pesquisas posteriores ha dado cuenta de diferentes investigaciones, publicaciones y tesis, en los niveles de pregrado y posgrado, orientados a evaluar la propuesta, validar sus resultados y aportar en la consolidación de sus objetivos; esta tradición investigativa, es coherente con los fines institucionales y da cuenta de la resonancia que tiene la propuesta en el campo de la reflexión pedagógica y didáctica; sin embargo, al contrastar este tipo

de aportes con las acciones promovidas desde la implementación operativa del modelo se acentúa la brecha entre el discurso y la acción.

Este desconocimiento u omisión de la tradición y prioridades planteadas desde el campo investigativo, deriva en retrocesos y reprocesos, que desvirtúan los principios de la propuesta, separándola de su desarrollo como modelo de educación flexible, distanciamiento que no solo restringe las posibilidades de reconstrucción y reflexión del saber pedagógico, sino que van en detrimento de sus objetivos y proyecciones en las personas y comunidades.

De otro lado, surtida la etapa inicial, y apelando al interés por conocer las percepciones, prácticas y expectativas de formación de los docentes se consolidó un ejercicio dialógico y hermenéutico, que retomó las cuatro categorías iniciales, hilando aquellas que fueron emergiendo en el ejercicio de análisis; para oficios de identificación se recurre a los siguientes códigos: **E.D.** (Entrevista Docente diferenciados en orden alfabético de la A a la F) **L** (Líneas de la transcripción).

Respecto al concepto de formación docente es necesario mencionar, que se identificó una lectura plural de sus fines e intenciones; en un sentido se interpreta como proceso de construcción, desde lo pedagógico, de sujetos de transformación; de otro, se entiende como parte de las dinámicas institucionalizadas por el sistema educativo, aparejándola a conceptos, como los de calidad y transformación educativa.

La consolidación de esta visión implica, según los tutores, superar la condición de docentes, educadores o maestros, para convertirse en tutores, sujetos de la mediación pedagógica, comprometidos con sus comunidades, con la investigación educativa y la reflexión permanente sobre su propio quehacer; un sujeto del proceso pedagógico que, abierto al cambio y la actualización, permita la apertura a la construcción del sentido en el aula, la formulación de nuevas

preguntas y la construcción colectiva del conocimiento, en la línea que proponen (Freire & Faundez, 1985) en su pedagogía de la pregunta.

Tal compromiso y visión de los procesos de formación, son asumidos por los tutores como parte de la esencia misma de su condición como educadores, de ahí que afirmen:

Es de suma importancia tanto la formación inicial como permanente, ya que un docente no se debe conformar solo con lo que ya sabe sino estarse capacitándose continuamente para responder a los desafíos y expectativas de la comunidad porque sin la formación y actualización de los docentes no sería posible mejorar la educación. (E.D. E L. 3-6).

Reafirmación de intenciones que pone especial interés en el desarrollo de un discurso pedagógico, como ciencia y esencia de la condición del educador. *“el docente primeramente debe apropiarse de su quehacer pedagógico y creo que así llevar a buen término el proceso educativo con su grupo”* (E.D. 2 C L. 12-13); sumando a ello el grado de compromiso para con el proceso, como realización de un modelo pedagógico, con su compromiso histórico, como educador (heredero de todos los acumulados del saber pedagógico) y para con el grupo como participe en el proceso de construcción del conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el modelo SER no solo cumple una labor de tipo investigativo y de proyección social, sino que se enmarca en un proceso de educación formal para jóvenes y adultos, sus dinámicas no son ajenas a las exigencias y discursos propuestas por la ley general de la educación en su artículo 109, al proponer como meta del estado formar al “educador” con criterios de alta calidad en lo científico, técnico y ético, preparándolo para una adecuada prestación del servicio educativo.

Retomando la voz del tutor *“Los docentes somos profesionales que debemos estar en constante proceso de formación, tanto de conocimientos como habilidades que permitan el cumplimiento de nuestras funciones y a la vez contribuyan al crecimiento personal”*. (E.D. B L. 3-5), de allí se infiere un proceso de instrumentalización de los procesos formativos, que dista de los ideales de perfectibilidad del educador, planteados por Freire (1996) o de formación integral planteados por el grupo de investigación SER, haciendo hincapié en la visión laboral del docente; en otras palabras, se forma en función de la realización de unas tareas o funciones.

Desde esta perspectiva, la visión de formación se homologa con el concepto de capacitación, entendiendo este proceso como una suerte de perfeccionamiento de habilidades técnicas o actualización de conocimientos concretos que, buscan garantizar la calidad de los procesos y el crecimiento laboral y profesional del docente; lectura que trae consigo prácticas e ideales de la educación regular que, en el sentido más pragmático, motivan a los docentes a participar de cursos o procesos de formación. *“Continuar con el proceso de capacitación a los docentes, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos. Como institución educativa, velar porque los docentes estén altamente capacitados, brindándoles oportunidades para realizar estudios de especialización”* (E.D. D L. 30 – 32)

Respecto a la categoría de Educación para jóvenes y adultos, en coherencia con la visión del saber andragógico propuesta por Knowles, Holton, y Swanson (2001), se concluyó que los tutores entienden las diferencias que existen entre los procesos de educación regular y a aquellos destinados a la población joven y adulta; diferencia fundamentada en aspectos cronológicos, de interés y aprendizaje; de ahí que se afirme:

Desde mi experiencia, como tutora en el modelo SER considero que es muy importante que por favor nos apoyen más en la enseñanza de la lecto escritura enfocada en los

adultos ya que sabemos que no es lo mismo el proceso cognitivo de aprendizaje de un adulto que de un niño o de un joven” (E.D. D L. 42 – 45).

Ahora bien, esta visión del rol de estudiante, centrada en sus procesos de aprendizaje, trasciende los planos de lo didáctico y metodológico, proponiendo un cambio en los objetivos o fines del proceso educativo, al proponer reflexiones sobre el proceso de evaluación de la población adulta, inicialmente desde las prácticas internas *“Considero que es importante que se fortalezca más el tema de la evaluación ¿cómo evaluar en un contexto dónde se utilice la pedagogía desde la andragogía, entonces es bastante importante, no se conocer modelos, conocer estrategias de evaluación” (E.D. D L. 30 – 32)*

Igualmente, se manifiestan reparos desde la lógica de los procesos de evaluación externa, al encontrarlos distantes a la dinámica propia de los programas de Educación para jóvenes y adultos en extra edad, de ahí que se plantee:

Desde una perspectiva metodológica y didáctica sugiero que haya una fundamentación teórica y práctica en la forma de cómo evaluar los participantes con base en este modelo SER yo desde mi punto de vista, pienso que las pruebas saber no monitorean de una forma eficaz la calidad de formación de los participantes. (E.D. C L. 32 – 35)

Esta visión de la EPJA propone como retos del proceso educativo y el docente *“crear un ambiente propicio para el aprendizaje donde el conocimiento no es transmitido solo por el docente, sino que el estudiante es capaz de crear un pensamiento crítico y reflexivo de su realidad trabajada especialmente en las UBAP” (E.D. E L. 12 – 16)*, inquietudes que se complementan desde las bases filosóficas y metodológicas del modelo (Faundez y Freire) cuando plantean que:

En la enseñanza, se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes, y en mi opinión, todo comienza por la pregunta (...) Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta (...) ¡El educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada! (Pág. 69)

En relación a la concepción acerca de los modelos de educación flexible para adultos y jóvenes en extra edad, el ejercicio dio cuenta del paso de educador a sujeto pedagógico, en la medida que, desde la visión del tutor, el grado de compromiso social que debe orientar las prácticas educativas en el ámbito de la educación para jóvenes y adultos,

Una actividad de formación me gustaría que se fundamente más en el desarrollo e investigación comunitaria, que se forme al maestro con capacidad de crear personas proactivas, participativas en busca del progreso de la comunidad, y eso es lo que se está necesitando mucho en este momento. (E.D. C L. 45 – 48).

Gracias al ejercicio de análisis se logró precisar que esta consciencia y preocupación sobre las necesidades de la comunidad, la consolidación de personas proactivas y desarrollo comunitario, son coherentes con la línea filosófica que motiva el modelo SER en la medida que comprende todo

Un Proyecto de Comunidad Educadora exige su reconocimiento como categoría conceptual, objeto de estudio, de conocimiento y de investigación, al igual que su rol y su función educadora, por tanto, se debe abordar más allá de las realizaciones y proyectos concretos, trascendiendo la intencionalidad y explicación de la finalidad social y política que acompaña el desarrollo (Londoño, Arias, Gómez, & Sanin, 2002, p. 26)

Sin embargo, al plantear que las acciones de aula adolecen de este tipo de prácticas, se cuestiona la consolidación de los objetivos del modelo en la realidad concreta del tutor, aspecto que debe generar procesos de reflexión en torno a las actividades propuestas por el educador.

Finalmente, retomando el concepto de pedagogía del texto, se logró identificar que los tutores relacionan, en parte la PDT con el desarrollo de los textos guía: *“El mediador pedagógico es una herramienta fundamental en el desarrollo del proceso, puesto que guía al participante y al docente sobre los temas a desarrollar, se puede considerar que la mayoría son de autoaprendizaje”*. (E.D. B L. 82- 84); es de aclarar que estos materiales impresos son los únicos recursos que pone en disposición el modelo para el desarrollo de la propuesta académica.

Respecto a esta falencia los tutores apuntaron como sugerencia formativa el desarrollo de una mediación dirigida al tutor y que aporte a un proceso de reconocimiento metodológico y didáctico, *“Considero que al modelo le falta una guía para el docente, pues los mediadores se limitan únicamente a dar indicaciones al estudiante, pero en ninguno se sugieren actividades al docente o si al caso se le orienta en lo que puede o no puede hacer”* (E.D. E L. 33 – 35)

Los hallazgos generados en este punto de la investigación pueden ser sintetizados en la siguiente tabla que da cuenta de las ideas fuerzas presentes en los docentes, su posible dialéctica con la perspectiva teórica del modelo y las tensiones o reafirmaciones generadas con los objetivos del mismo, poniendo en manifiesto las diferentes brechas entre los principios y fundamentos del modelo, desde la perspectiva oficial, y su consolidación en las acciones cotidianas del aula, la perspectiva de los tutores y las proyecciones derivadas de su labor, gracias al desarrollo de este ejercicio, no solo se dio orden a las concepciones y planteamientos de los educadores, sino se realizó una validación de los referentes teóricos propuestos, generando, gracias a los procesos de análisis y saturación, un ejercicio de espiral del que se pasaba de la teoría a la realidad y viceversa.

Tabla 1 *Síntesis dialéctica: Teoría – realidades educativas, tutores SER.*

Idea fuerza	Posible dialéctica	Relación
Tutor: Sujeto saber pedagógico	Grupo SER, Freire, Faundez. Perez Fabian Alonso	Reafirmación de intenciones.
Compromiso institucional	Chona Duarte, Bustamante, Imbernon.	Instrumentalización de la formación.
Aprendizaje centrado en el adulto	Kwnoles Malcolm, UNESCO.	Distanciamiento: Homologa educación regular.
I. Educativa	Grupo SER, Freire, Shulman	Definir fines, técnicas y método.
Flexibilidad	Fernández y Zamora, G. SER	Ambigüedad en su aplicabilidad.
Texto	Faundez, Mugrabi, CLEBA	Reducción al texto escrito

Sumado a estas relaciones de sentido, el ejercicio también reveló una necesidad por repensar aspectos como la periodicidad de los procesos de formación (uno cada semestre), prestar mayor atención al aspecto didáctico, potenciar la construcción entre pares generando dinámicas de interaprendizaje, aumentar la reflexión sobre las mediaciones pedagógicas, su pertinencia y actualización, la formación desde lo andragógico y la certificación de los procesos de formación.

Ahora, dando continuidad al ejercicio de análisis, y con el propósito de consolidar los aportes del grupo de educadores del modelo, se recurrió a una técnica de construcción interactiva denominada Círculos de Acción Docente, que congregó a la totalidad de tutores vinculados contractualmente al modelo SER en el año 2.019, (60 tutores) que reunidos en grupos de máximo 10 personas, analizaron aspectos centrales del modelo como: la fundamentación de su propuesta operativa y pedagógica, la pertinencia de los materiales educativos (mediadores escritos), la posible relación entre la investigación y las prácticas educativas de los tutores, las posibilidades de mejora a los procesos de capacitación previstos para los educadores y las necesidades en territorio generadas en la implementación del modelo.

Posteriormente, a través de un proceso de construcción grupal, cada uno de los Círculos de Acción Docente, representado por sus dinamizadores, definió las líneas orientadoras para una propuesta formativa más cercana a las necesidades de la población educativa del modelo SER; en la siguiente tabla se detallan los principales aportes generados por esta actividad, sintetizando los énfasis identificados por los tutores.

Tabla 2 *Líneas de acción propuesta formativa*

Curriculares	Didácticos	Investigativos	Institucional	P. Social	Evaluación
Administración planes de estudio.	Manejo de mediadores pedagógicos.	Sistematización de experiencias de aula.	Procesos de seguimiento en campo. Vínculos del modelo con la institución	Énfasis en el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos.	Procesos de autoevaluación ¿cómo evaluar al adulto?
Contextualizar Contenidos.	Didáctica en el nivel de alfabetización. Uso de las tecnologías como recurso.	Uso del diario pedagógico. Consolidación de grupos de investigación	Manejo de formatos y modelos de registro	Estrategias de trabajo de campo y proyección social.	Cuantificar la experiencia formativa. Manejo de pruebas estandarizadas.

En primer lugar, los tutores resaltaron la necesidad de clarificar aspectos fundamentales del ámbito curricular, orientando el proceso de adaptación de los requisitos y componentes propuestos en los estándares y lineamientos curriculares, a la dinámica de la educación para jóvenes y adultos, contemplando la relación bidireccional entre educación contextualizada y los derechos básicos de aprendizaje, pensando en la aplicabilidad y pertinencia del currículo a la luz de las necesidades puntuales de la población.

En segunda instancia, los tutores pidieron prestar mayor atención a las didácticas específicas de lengua castellana y matemáticas, aportando claridades sobre las estrategias y

herramientas a las que se pueden remitir los tutores en los procesos de alfabetización y desarrollo del pensamiento lógico matemático; igualmente, se requiere de un capítulo especial dedicado al uso de la tecnología y su papel como elemento dinamizador y complemento de las prácticas presenciales de aula.

Posteriormente, y apelando a la relación investigación – Acción – Educación, se propuso como fundamental la relación de sentido entre la práctica pedagógica y las diferentes técnicas e instrumentos que se pueden emplear para analizar, sistematizar o transformar, la experiencia de aula, en una búsqueda por la praxis educativa; igualmente se hace énfasis en la necesidad de consolidar “comunidades educadoras” que reúnan, entorno a la investigación, a tutores y realidades.

También se acotaron aspectos institucionales asociados con la administración educativa, la sinergia entre los procesos desarrollados desde el modelo y las realidades de los establecimientos educativos en qué se desarrolla y las formas en que dialogan la investigación – la formación y el discurso oficial, máxime cuando el modelo SER busca integrarse a la dinámica misma de instituciones y comunidades.

Ahora, desde la perspectiva de la proyección social, se solicitó prestar especial cuidado al desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos, consolidando la trama de relaciones entre educación – trabajo y producción, al respecto más que una fundamentación conceptual, los tutores apelan al desarrollo de estrategias de trabajo de campo y proyección social, aspecto en el que se ha de subrayar el grado de compromiso entre el educador y la comunidad que le acoge, direcciona, educa y transforma.

Finalmente, se resaltó la necesidad de clarificar aspectos asociados a la evaluación específicamente en los procesos de cuantificación de la experiencia formativa, la definición de líneas de acción en cuanto a las pruebas estandarizadas, definición de las prioridades formativas del adulto y la construcción de una visión más orgánica de la evaluación entendiéndola desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento.

Dando colofón a estas reflexiones, se estimó conveniente, definir en forma colegiada, las características de una propuesta de formación permanente que vincule las realidades de aula en que están inmersos los tutores y retome algunas de las intenciones históricas del modelo, cítese el trabajo desarrollado por Duque, Rivera, Franco, y Arias (2009) en procura de fortalecer “el reconocimiento, la apropiación, implementación y transformación de la propuesta misma” (p.130)

De tal suerte, se optó por diversificar los escenarios y prácticas formativas, vinculando, en un primer momento, el desarrollo de una mediación escrita, que defina unas líneas de acción generales de la propuesta SER, abordando temas de corte pedagógico y aquellos asociados con la operatividad del modelo, una suerte de ruta de navegación que le permita al tutor novel comprender las bases del modelo, sus prioridades y la manera en qué estas pueden tomar forma en la realidad educativa que le convoca.

El desarrollo de esta mediación, se ha de complementar con la dinámica propia de las TICS, a través de un diplomado virtual centrado en el desarrollo de modelos flexibles con énfasis en el Modelo SER, entorno virtual que busca una apropiación del discurso pedagógico y ha de vincular las voces y experiencias más significativas que han acompañado el desarrollo del modelo, para ello se sugiere disponer del equipo de profesionales del grupo de investigación SER, que de manera sincrónica (video conferencias) o asincrónica (Capsulas de video) compartan la experiencia SER y todas sus posibilidades desde lo investigativo, lo formativo y lo social.

En complemento, emergió la necesidad de institucionalizar prácticas como la de los “microcentros” espacios de interacción y aprendizaje en los que se reúnen los tutores en grupos zonales, en torno a temas específicos de pedagógica, didáctica, desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos, etc., con la mediación de un docente o dinamizador de la facultad de educación o el grupo de investigación SER.

A partir de esta sinergia, se proyectó una etapa de articulación entre el rol de tutor con los de investigador del grupo SER o estudiante de procesos de educación formal en niveles de educación permanente (diplomados), pregrado (licenciaturas) o posgrado (especialización o maestría) que aboguen por una inserción del tutor a la vida universitaria, una comprensión más global de su hacer y la cualificación de su labor como sujeto del saber pedagógico.

Para oficios de organización, la propuesta tomó forma en dos niveles que dan cuenta de las estrategias centrales que toman forma en productos específicos, y las estrategias transversales que proponen acciones permanentes de trabajo con los tutores; el siguiente esquema da cuenta de esta estructura.

Tabla 3. *Esquema de la propuesta de formación permanente*

Estrategias	Actividades a desarrollar
Estrategias principales	Mediación pedagógica (Ruta de acción tutores SER)
	Diplomado virtual Modelos Flexibles (Énfasis SER)
Estrategias transversales	Desarrollo de microcentros zonales
	Inclusión Grupo SER Sinergia con autores y docentes.
	Incursión académica.

Conclusiones y recomendaciones.

A la luz de los objetivos planteados para el presente ejercicio emergen las siguientes conclusiones; en primer lugar, la propuesta pedagógica y didáctica del SER, posee una coherente fundamentación, objetivos y fines, definiendo una visión del proceso educativo que trasciende los límites del aula llegando a inscribirse en la dinámica misma de las comunidades, partiendo de un discurso progresista y democrático que implica una nueva visión de la educación, una redefinición de los roles y una lectura dinámica y crítica de la realidad.

Desde esta perspectiva se asume la formación como un proceso permanente de cualificación del que se desprenden transformaciones no solo en el individuo sino en la comunidad, generando transformaciones en los territorios; empero, en la transición de la propuesta a la dinámica propia de los Modelos de Educación flexible, se observó una falta de operatividad en lo que respecta a los procesos de formación, limitándose a esbozar aspectos metodológicos y objetivos sin puntualizar en instrumentos ni acciones concretas.

De acuerdo a lo anterior y a modo de recomendación, se estima necesario vincular los procesos que se desarrollan desde la línea de investigación en educación rural, la facultad de educación y el grupo de investigación SER, con la realidad operacional del modelo, pues en la actualidad se observa un distanciamiento entre las elucubraciones teóricas y los procesos técnico – operativos que se desarrollan al interior de la Universidad; este distanciamiento no solo afecta la naturaleza misma del modelo, al ser presentado como proyecto de investigación reconocido por Colciencias, sino que desvaloriza todas posibilidades de investigación que este pueda generar.

En segundo lugar, las voces de los tutores permitieron identificar, de un lado, vacíos en lo que respecta a las bases y fundamentos del modelo, su relación con las realidades institucionales

y de aula, y la manera adecuada de atender los procesos de educación para jóvenes y adultos; de otro, develaron una transición significativa del rol de docente al de sujetos del saber pedagógico, mostrando interés en cualificarse, con el objetivo de responder de una mejor manera a las características, necesidades y expectativas de sus participantes.

Si bien destacaron avances positivos y un alto grado de compromiso por parte de algunos de los educadores, estos se limitan a iniciativas personales o esfuerzos aislados, que permiten reafirmar los hallazgos de la primera etapa, la falta de claridades operativas y pragmáticas, para el desarrollo de este tipo de actividades.

De ahí que se hace necesario superar la dinámica de la “capacitación” trascendiendo a un ámbito formativo más amplio, que tenga en cuenta las experiencias docentes, las realidades en las que están inmersos los grupos, y la valoración reflexiva del modelo en sus componentes pedagógico y didáctico, en procura de garantizar procesos que respondan a necesidades prácticas, trasciendan en el tiempo, y permitan una comprensión más global del complejo sistema de enseñanza aprendizaje de la población joven y adulta.

Respecto al desarrollo de los C.A.D. esta dinámica generó procesos de transformación al interior del modelo SER en la medida que permitió a los tutores pensar y repensar su labor, compartiendo experiencias e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje de población adulta; gracias a esta técnica emergieron necesidades en los campos didácticos, pedagógicos, curriculares e institucionales; aspectos que han aportado en la consolidación de una nueva ruta de formación pensada para esta población.

En este contexto, es necesario destacar que, desde el equipo, operativo y administrativo del modelo, se estimaron como necesarias y convenientes las diferentes acciones promovidas en el

marco de la investigación, en la medida que permitieron la movilización del grupo de educadores, su valoración crítica y confrontación ante el cambio, logrando avances en la consolidación de un concepto más completo de formación, al entenderla desde una perspectiva amplia, participativa y permanente, proponiendo que esta:

No puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo” (Bustamante, 2006, p.37).

Bajo esta lógica, es necesario reconocer que los escenarios y prácticas educativas han cambiado al igual que la población beneficiaria del modelo pues ya no solo se forman adultos campesinos, sino población joven, urbana, penitenciaria, indígena, discapacitada, etc., cambios que exigen de un tutor más cercano a sus realidades, menos textual y más interactivo, que asuma el lenguaje de las TICs que genere impacto en las comunidades y se encuentre comprometido con su transformación.

En la misma línea, el modelo requiere de un proceso de acompañamiento más cercano y formativo de las gestiones realizadas por los tutores en territorio, generando procesos de reflexión pedagógica desde las regiones, que permitan el reconocimiento de las necesidades formativas de cada una y la gestación de nuevas formas de comprender, consolidar y transformar los procesos educativos, retomando así uno de los principios fundamentales del modelo que es la contextualización de los procesos educativos.

Finalmente, es necesario mencionar que la investigación desarrollada generó tres productos que vienen tomando forma como acción de mejora; de un lado, atendiendo a la necesidad de una guía de acompañamiento al tutor, se inició el diseño del mediador pedagógico “Sujetos del saber pedagógico, ruta de formación del Modelo SER”, documento que pretende abordar aspectos generales de la EPJA y específicos del desarrollo de la propuesta SER, vinculando las bases del modelo y las voces de los tutores, a modo de dialogo y encuentro.

De la misma forma, con el apoyo del departamento de virtualidad de la UCO, se viene diseñado el diplomado virtual en la metodología SER, una alternativa de formación permanente que busca reunir los principales temas, problemas y abismos que competen a la educación de Jóvenes y adultos; con ello no solo se pretende dar cuenta de la formación del profesorado, sino aportar en su cualificación y réditos como trabajador de la educación.

Finalmente, se espera consolidar una sistematización de la experiencia transformadora del modelo SER, basada en las voces de los tutores, pretendiendo resaltar el paso de docentes a sujetos del saber pedagógico experimentados por algunos de los tutores vinculados a la presente investigación, y que han encontrado en el modelo no solo una alternativa laboral sino un espacio de transformación, crecimiento y aprendizaje.

Referencias

- Arias , J., Gómez, G., & Londoño, L. (2006). *La educación en el medio rural: Propuesta de educación media*. Rionegro: UCO.
- Baptista Lucio, H. S. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw – Hill.
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación -OEI -(37)*.
- CENAMEC. (1995). *Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio del Nivel de Educación Básica*. Caracas: Publicaciones CENAMEC.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. . *Laurus*, vol. 14, núm. 27, Caracas, Venezuela Universidad Pedagógica Experimental, pp. 96-114.
- Duarte, C. (2018). *Problemática Educativa en Colombia. El papel del profesor, lo que nos compete*. Obtenido de Revistas Pedagógica:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/5690>
- Duque Martinez, A., Rivera Rivillas, J., Franco Montoya , J. C., & Arias Loaiza, L. F. (2009). *Evaluación investigativa de la propuesta del Servicio Educativo Rural, desde los componentes de gestión académico, pedagógico y comunitario en los corregimientos Santa Elena, San Antonio de Prado, San Cristóbal, San Sebastian de palmitas y AltaVista* . Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Freire. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi Vida y mi Trabajo*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Imbernón, F. (2007). *Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional.* . Barcelona: Graó.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson , R. (2001). *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*. Oxford: Alfaomega.
- Lanz. (2010). *Dialogo de Saberes*. Barquisimeto-Venezuela: Co-ediciones.
- Lanz, C. (2001). *Capacitación. Reforma Curricular y Autoformación del docente Investigador*. Barquisimeto-Venezuela: Centro de Educación Popular.
- Londoño, L., Arias, J., Gómez, G., & Sanin, C. (2002). *Construcción Participativa de Propuestas de Educación básica comunitaria, informe de investigación*. Rionegro: UCO.
- Oullet, A. (1982). *Processus de recherche: un aproche systématique*. Québec: Sillery: Les Presses de l'Université.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research metods*. Newbury park: Sage publication.
- Pérez Ramirez, F. A. (30 de Agosto de 2019). *www.researchgate.net*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/322861622>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

UNESCO. (8 de febrero de 2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*

Santiago de Chile: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al

Desarrollo PROEDUCA-GTZ. Obtenido de Mineducación:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf