



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y
ORALIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE
LENGUAJE, DOS EXPERIENCIAS: LA LICENCIATURA
EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA Y EL
CENTRO DE LECTURAS, ESCRITURAS Y ORALIDADES**

Autor(es)

Edwin Fabián González Correa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA
FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAJE, DOS EXPERIENCIAS: LA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA Y EL CENTRO DE
LECTURAS, ESCRITURAS Y ORALIDADES

Edwin Fabián González Correa

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesores (a):

LUANDA REJANE SOARES SITO

Doctora Lingüística Aplicada

Línea de Práctica:

Lenguaje académico y diversidad cultural: investigación y enseñanza

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora y maestra Luanda Soares Sito, gracias infinitas por su acompañamiento pedagógico y su asesoría oportuna; por confiar en mis ideas y en este proceso formativo, además por su calidez humana.

A mi madre por darme la vida, por su apoyo incondicional por enseñarme a amar la escuela y a encontrar allí oportunidades.

A mis dos hermanas Bibiana y Leidy por su ayuda, comprensión y amor incondicional a pesar de mis errores y mis fracasos.

A mi abuelo por su sabiduría y su bendición diaria.

A mis amigos y amigas que siempre me han apoyado en mis proyectos, que han sido incondicionales incluso cuando he fracasado, sin ellos esto no fuese posible.

Al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia por acogerme y acompañarme, por enseñarme el amor a la pedagogía y a los maestros.

Al Semillero de Investigación en Pedagogía y a la Red de Semilleros de Investigación de la UdeA por alimentar mi curiosidad, por ofrecerme formación como líder, maestro e investigador.

A la maestra Rosa María Bolívar, por todo lo que me ha enseñado, por compartir conmigo sus experiencias como formadora de maestros y maestra de escuela; por enseñarme a amar los Semilleros de investigación.

A Paula Andrea González, a casi un año de su asesinato, por su amistad incondicional y por su valor como maestra de escuela y mujer.

Por último, a mi amada Alma Mater que me cobijó en su tibio seno y me alimentó el cuerpo y el alma; me enseñó a amar y cultivar la ciencia, la cultura y la palabra diversa, me habló sabiamente y me besó en la frente cada vez que lo necesité.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es resultado del ejercicio de reflexión de un maestro de lenguaje en formación, sobre su ejercicio de Práctica Pedagógica, desarrollado en el contexto de la educación superior, que lo lleva a preguntarse por las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad en la formación de maestros. A razón de dichas inquietudes, decide explorar dos experiencias institucionales de la Universidad de Antioquia que abordan el tema del Lenguaje: La Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y la Iniciativa Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades - CLEO-. A través de una metodología cualitativa y herramientas etnográficas, explora en estas experiencias perspectivas y visiones sobre la formación de los maestros en LEO, teniendo como referentes las discusiones sobre literacidad académica y educación superior. Logrando, al final, proponer vinculaciones entre las dos experiencias, para pensar la formación de maestros en LEO, desde la complejidad de lo sociocultural, así como sus relaciones con la identidad del maestro y poder, imbricadas en las prácticas LEO en la formación y en el ejercicio como maestros.

Palabras clave: Formación de maestros, Centros de Lectura Escritura y Oralidad Universidad.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é fruto do exercício da reflexão de um professor de linguagem em formação, no seu exercício de prática pedagógica, desenvolvido no contexto do ensino superior. Sua experiência o levou a questionar-se sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade na formação de professores. Por conta dessas preocupações, decide explorar duas experiências institucionais da Universidade de Antioquia que abordam o tema da linguagem: a *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana* e a *Iniciativa Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades -CLEO-*. Através de uma metodologia qualitativa e ferramentas etnográficas, explora nessas experiências perspectivas e visões sobre a formação de professores em LEO, com base nas discussões sobre letramento acadêmico e ensino superior. Entre suas considerações finais, propõe vínculos entre as duas experiências para pensar a formação docente em LEO, a partir da complexidade da perspectiva sociocultural, assim como suas relações com a identidade do professor e com o poder imbricado nas práticas LEO na formação e no exercício docente.

Palavras-chave: Formação de maestros, Centros de Leitura de Escrita e Oralidade, Universidade.

INDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1 Relaciones Formación de Maestros y Literacidades.</i>	12
<i>Ilustración 2 Etapas de la investigación.</i>	27
<i>Ilustración 4 Relación Número de materias: Componentes de Formación del Currículo</i>	35
<i>Ilustración 5 Etapas CLEO</i>	41
<i>Ilustración 6 Perspectivas teóricas CLEO</i>	43
<i>Ilustración 7 Organigrama CLEO 2017-2</i>	44

LISTA DE SIGLAS

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
CLEO	Centro de Lecturas Escritura y Oralidades U de A
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
PFC	Plan de Fomento de Calidad
LEO	Lectura, Escritura y Oralidad

TABLA DE CONTENIDO

1 LA RUTA DE TRABAJO.....	7
1.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A LA PREGUNTA POR LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAJE.....	7
1.2. ¿HACIA DÓNDE AVANZAR? PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	10
1.3. LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAJE.	10
2 REFERENCIAS Y REFERENTES: LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y BREVE HISTORIA DE LAS RELACIONES FORMACIÓN DE MAESTROS Y PRACTICAS LETRADAS	14
2.1. DE LA PREGUNTA POR LA LECTURA Y LA ESCRITURA A LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD.....	14
2.2. LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: DISCUSIONES EN TORNO AL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	18
2.3. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA ESCRITURA Y ORALIDAD EN LA CONSTITUCIÓN HISTÓRICA DEL SUJETO MAESTRO.....	21
3 MARCO METODOLÓGICO	24
4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	29
4.1. LINEAMIENTOS PARA LA CALIDAD DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN.	29
4.2. PRÁCTICAS LEO Y FORMACIÓN DE MAESTROS EN LENGUAJE: LAS REFERENCIAS EN LOS DISCURSOS DEL ESTADO.....	31
4.3. LAS PRÁCTICAS LEO Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAJE: LAS EXPERIENCIAS Y SUS PROPUESTAS.	33
4.3.1. <i>Propuesta y experiencia de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.....</i>	<i>34</i>
4.3.2. <i>Propuesta y experiencia del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades –CLEO-. .</i>	<i>39</i>
5. CONSIDERACIONES FINALES: PROBLEMATIZAR LAS LEO EN LAS EXPERIENCIAS: ENCUENTROS, CONTRASTES Y POSIBILIDADES.....	45
6. REFERENCIAS.....	47

LA RUTA DE TRABAJO

Este primer capítulo tiene como objeto presentar al lector la guía de ruta que orienta el ejercicio de investigación, compuesto por: una presentación del contexto en el que presentan los eventos que convocan al autor a hacerse preguntas sobre la formación de maestros en lenguaje (en lectura, escritura y oralidad); la pregunta que delimitara este ejercicio y los objetivos que servirán para dar respuesta a la misma; finalmente la justificación y planteamiento del problema de investigación.

1.1. A modo de introducción: de la Práctica Pedagógica a la pregunta por la formación de maestros de lenguaje.

El presente Trabajo de Grado es un ejercicio de análisis y reflexión, el cual se configura a partir de las preguntas, comprensiones y reflexiones que tuvieron lugar durante mi proceso de formación como estudiante del pregrado de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, incluye mis experiencias personales alrededor de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (de ahora en adelante *prácticas LEO*) y mi vinculación y participación en espacios alternos como los Semilleros de Investigación de la Universidad de Antioquia¹. Estas comprensiones, finalmente, se fueron afinando durante el desarrollo de mis Prácticas Pedagógicas y sus respectivos seminarios teóricos. Dichas Prácticas tuvieron como escenario la Universidad de Antioquia y como participantes los maestros en formación que compartíamos la línea de práctica “Lenguaje académico y diversidad cultural: investigación y enseñanza”, además quienes se vincularon a los talleres y espacios como estudiantes.

¹ “Los semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia son comunidades de aprendizajes extracurriculares y de participación voluntaria que surgen autónomamente como resultado de la pasión, el interés y el entusiasmo de sus integrantes. Usualmente, están conformados por estudiantes de pregrado, posgrado, docentes, administrativos, entre otros, quienes comparten tanto el sentirse aprendices como el establecer relaciones horizontales que favorecen la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, la conformación de redes y el reconocimiento de la diferencia” (Universidad de Antioquia, 2019, en prensa).

Esta línea de prácticas pedagógicas surgió como parte de una propuesta de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad, y se estableció a partir del Centro de Lecturas Escrituras y Oralidades –CLEO-, en el marco del Plan de Fomento a la Calidad, línea permanencia estudiantil.² La iniciativa CLEO nace con el objetivo de “Fortalecer procesos académicos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación que adelantan los y las estudiantes de la Universidad de Antioquia” (CLEO- universidad de Antioquia-, 2016). Sobre la emergencia de la Iniciativa, y sus características, nos detendremos más adelante con mayor profundidad.

Dentro de las actividades docentes de estas prácticas, ofertamos talleres en los que participaron, en un primer momento, estudiantes de comunidades indígenas que cursaban diferentes programas de pregrado en la universidad y, en un segundo momento, estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, interesados en potenciar sus prácticas LEO, con mayor precisión sus prácticas de escritura al momento de construir un ensayo. Esta última actividad tuvo lugar en el marco del *I Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié*³, propuesto por el servicio de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Ahora bien, ambas experiencias de práctica propiciaron discusiones pedagógicas y didácticas en relación a las prácticas LEO en la universidad, que, además, se nutrieron de las discusiones teóricas alentadas desde el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades.

La Práctica Pedagógica nos puso como maestros en formación en dos escenarios con diferentes preguntas, el primero en el de nuestra experiencia cotidiana con las Prácticas LEO, con la necesidad y la posibilidad de preguntarnos por el cómo utilizamos la lectura, la escritura y la oralidad para desenvolvemos en nuestra vida cotidiana – tareas diarias y las propias de estudiantes universitarios y un segundo escenario el de maestros enseñantes de dichas prácticas. De este último escenario, deseo retomar la experiencia en la cual participaron los estudiantes indígenas, durante la cual asumimos múltiples retos pedagógicos que abordamos a través la perspectiva de la interculturalidad propuesta por Virginia Zavala (2012). Esta perspectiva nos orientó al preguntarnos por cuáles son las estrategias didácticas más apropiadas para potenciar las prácticas

² Sobre el Plan de Fomento a la Calidad y la iniciativa CLEO Ver en <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo> Accesado en 15.abr.2019.

³ Convocatoria disponible en: <https://es.scribd.com/document/340206703/Concurso-de-Ensayos-Maria-Teresa-Uribe-de-Hincapie>. Accesado en 15.abr.2019.

LEO en los participantes en un diálogo genuino con las prácticas LEO institucionales. Sobre el anterior ejercicio, logramos concluir entre otras cosas, que resulta de gran relevancia para el trabajo pedagógico comprender el modo en que una comunidad se ha acercado históricamente a las prácticas letradas, ¿cómo han sido esos procesos de alfabetización dialógicos o violento? ¿desde perspectivas del lenguaje autónomas o críticas?

Por otra parte, durante la segunda experiencia, nuestra atención se enfocó en aprender elementos didácticos y teóricos para enseñar una práctica LEO tan específica como la escritura de un ensayo. En este caso, fueron dos los grandes retos: en primer lugar, apropiarnos de un tipo de texto que se ha entendido de formas tan diversas a través de la historia del mismo y mucho más desde el uso que cada disciplina le ha da y que incluso se le ha llegado a confundir con el artículo académico. Asumimos la responsabilidad de comprender el significado que tiene escribir un ensayo en las áreas de las Ciencias Sociales y Humanas, que de por sí son ya bastante amplias y flexibles. Además, la tarea de establecer un diálogo lo más genuino posible entre los componentes de carácter normativo en un ensayo (syntaxis textual) y los de carácter social (pragmáticos y sociolingüísticos).

El diálogo entre estas experiencias pedagógicas y las discusiones teóricas, que tuvieron lugar desde de los seminarios reflexivos de la línea de práctica y la iniciativa CLEO, visibilizó la importancia de las discusiones sobre lenguaje en la educación superior, en relación al acceso y la participación de la vida universitaria con equidad, siendo en últimas este un factor que afecta la permanencia estudiantil. De igual modo, nos permite hacer explícito que, en el contexto universitario, las prácticas LEO se diferencian unas de otras de acuerdo a las disciplinas en las que tienen lugar, los propósitos y perfiles que orientan la formación profesional de cada programa. Así mismo, estas prácticas LEO propias de cada disciplina están mediadas por asuntos de orden históricos y políticos propios de cada una de las comunidades académicas, cabe aclarar que hay algunas prácticas que de alguna forma se generalizan por áreas del saber o para la comunidad universitaria en general.

1.2. ¿Hacia dónde avanzar? Preguntas y objetivos de investigación

De este modo, en coherencia con la conclusión sobre la experiencia de la práctica pedagógica que les planteó en el párrafo anterior, en este trabajo de investigación re-direcciono el ejercicio y me interesa indagar por la comunidad académica a la que pertenezco, como maestro de lenguaje en formación. Con el propósito orientar este ejercicio de investigación alrededor de las prácticas de Lectura Escritura y Oralidad en la formación de maestros de lenguaje, determiné como pregunta de investigación: *¿Cuáles son las propuestas de formación en LEO para maestro presentes en la iniciativa CLEO, y en el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?*

Además, determino como objetivo general y específicos, en el respectivo orden a continuación:

- Analizar las representaciones sobre la formación en LEO de los maestros presentes en la iniciativa CLEO y programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Identificar las propuestas teóricas y pedagógicas de la política institucional para la formación de maestros de lenguaje que contemplen las prácticas LEO.
- Describir la iniciativa CLEO y el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en clave de la formación de maestros, desde la perspectiva de la literacidad académica.
- Problematizar las perspectivas de formación LEO con relación a la formación de maestros de lenguaje presentes en la iniciativa CLEO y el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

1.3. Lectura, escritura y Oralidad en la formación de maestros de lenguaje.

Los maestros de lenguaje están vinculados en las discusiones sobre las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad – las cuales vamos a entender, a partir de ahora, como literacidad- en una doble vía; pues, por un lado, aprenden ciertas formas de la literacidad en su formación de pregrado: leen y escriben para participar de una comunidad académica específica, con prácticas letradas propias de dichas comunidades que tienen funciones sociales propias; o también leen, escriben y oralizan cuando producen investigaciones, publican para afectar las discusiones teóricas alrededor de la educación. Por otro lado, estos maestros lo hacen para enseñar distintas prácticas letradas a sus estudiantes de la educación básica, de igual manera, para mejorar sus prácticas de enseñanza. Esta cercanía formativa y profesional con las literacidades reclama del sujeto maestro una reflexión profunda sobre la experiencia de la cultura letrada, responsabilidad que ya ha legitimado como valiosa. Como se puede ver en otros estudios sobre la literacidad, los planteamientos elaborados por James Paul Gee (2004) resaltan que:

[...] los profesores pueden cooperar con su propia marginalización considerándose a sí mismos «profesores de lenguaje» sin relación con estos temas sociales y políticos. O pueden aceptar la paradoja de la literacidad como una forma de comunicación interétnica que frecuentemente implica conflictos de valores e identidades, y aceptar su papel como personas que socializan a los alumnos en una visión del mundo que, dado su poder aquí y en el exterior, debe ser vista en forma crítica, comparativa y con una percepción constante de las posibilidades de cambio. (p. 50).

Así mismo las discusiones pedagógicas alrededor de la formación de maestros no han dejado a un lado la discusión sobre el valor de la formación de sus prácticas letradas. En los años noventa, María Eugenia Dubois (1990) señaló a propósito de la formación de maestros que,

Se podría pensar que la capacitación de los maestros en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría, por un lado, lo que el docente debe saber para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe hacer en la situación cotidiana de clase (p. 32)

En esa misma línea, discusiones más recientes, como las de Vera, -resultado de las discusiones del proyecto de investigación como se lee y se escribe en la universidad colombiana- la autora plantea “leer y escribir son prácticas fundantes y constitutivas de la profesión docente, y, por lo tanto, el

vínculo con la cultura escrita es central en la formación del *homo pedagogicus*, en tanto maestro-lector.” (2014, pág. 125).

A continuación, por medio de la *Ilustración 1 Relaciones Formación de Maestros y Literacidades*; me interesa resaltar los aspectos que hacen relevante la discusión alrededor del tema de la lectura, escritura y oralidad para la formación de maestros.

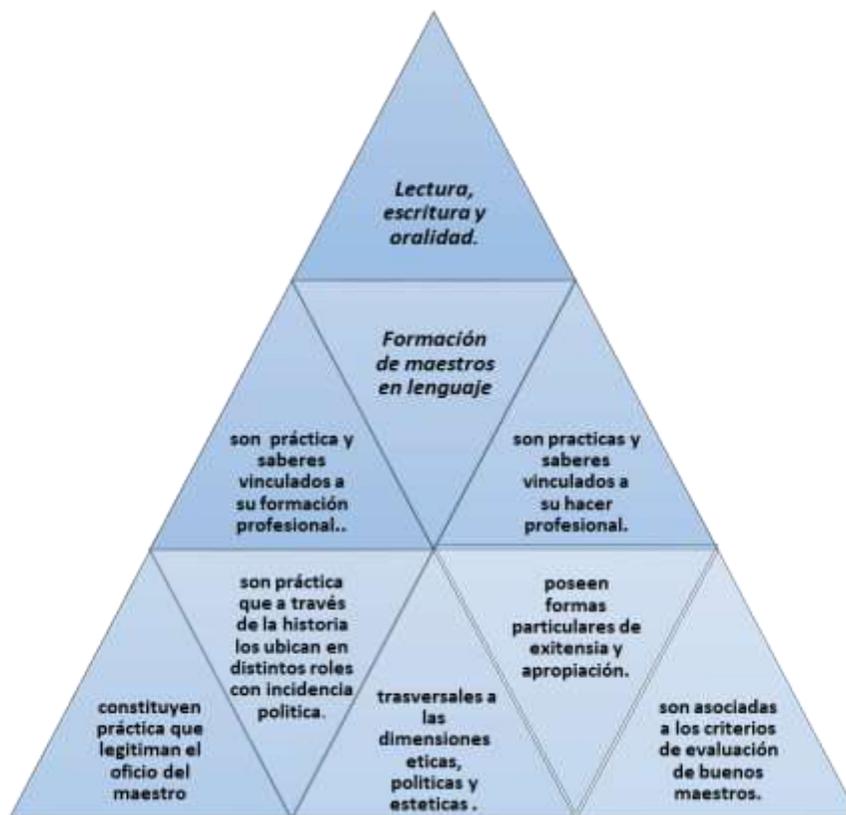


Ilustración 1 Relaciones Formación de Maestros y Literacidades- Fuente: elaboración propia.

A continuación, a modo de ruta para mis lectores describo lo que encontrará los siguientes capítulos.

Luego este primer capítulo de introducción y descripción de las bases del proyecto con el fin de dar cuenta de las reflexiones y hallazgos a los que se llegaron a través de los objetivos propuestos para la investigación encontrarán lo siguiente:

Un segundo capítulo titulado Referencias y referentes los Nuevos Estudios de literacidad y breve historia de las relaciones formación de maestros y prácticas letradas, estará dedicado a

construir un marco teórico, que sirva de base conceptual para el ejercicio de análisis. En una primera parte de dicho capítulo, presentaré un recorrido por los antecedentes que le permiten a este trabajo tener un asidero conceptual dentro del campo de estudio de las Nuevas Literacidad, para ello exploro la constitución histórica de este y algunas de las discusiones que desde el mismo han tenido como tema las discusiones sobre la literacidad en la educación superior, finalmente se especificarán las conceptualizaciones de literacidad que orientarán la analítica del trabajo. En una segunda parte del capítulo, en el texto se propone una breve discusión sobre la relación histórica del maestro con las prácticas de lectura escritura y como estas han legitimado el oficio del maestro desde sus inicios y lo han ubicado en diversos lugares o condiciones dentro de la construcción de una cultura o sociedad de la escritura, tratando de entretejer un diálogo con las discusiones de literacidad, así mismo de allí se deberá desprender la conceptualización de lo que se ha de entender como formación de maestros.

El tercer capítulo que tendrá como propósito describir de manera práctica y teórica el diseño metodológico de la investigación; en dicho apartado se hará referencia al alcance de este trabajo, la línea metodológica a seguir, los instrumentos de recolección de la información y los mecanismos utilizados para su posterior análisis.

Finalmente, un cuarto y quinto cierran el trabajo con los análisis, la discusión y las conclusiones resultado de la investigación.

REFERENCIAS Y REFERENTES: LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y BREVE HISTORIA DE LAS RELACIONES FORMACIÓN DE MAESTROS Y PRACTICAS LETRADAS

Este capítulo estará dedicado a construir un marco teórico, que sirva de base conceptual para el ejercicio de análisis. En una primera parte de dicho capítulo presentaré un recorrido por los antecedentes que le permiten a este trabajo tener un asidero conceptual dentro del campo de estudio de las Nuevas Literacidades, para ello exploro la constitución histórica de este y algunas de las cuestiones que desde el mismo han tenido como tema las discusiones sobre la literacidad en la educación superior, finalmente se especificarán las conceptualizaciones de literacidad que orientarán la analítica del trabajo. En una segunda parte del capítulo en el texto se propone una breve discusión sobre la relación histórica del maestro con las prácticas de lectura escritura y como estas han legitimado el oficio del maestro desde sus inicios y lo han ubicado en diversos lugares o condiciones dentro de la construcción de una cultura o sociedad de la escritura, tratando de entretener un diálogo con las discusiones de literacidad, así mismo de allí se deberá desprender la conceptualización de lo que se ha de entender como formación de maestros.

2.1. De la pregunta por la lectura y la escritura a los Nuevos Estudios de Literacidad.

Los estudios alrededor de la lectura y la escritura no son nuevos, por lo menos en las sociedades occidentales. Hace varios siglos múltiples disciplinas como la Lingüística, la Filología, la Psicología y la Antropología se han preocupado por elaborar comprensiones alrededor de este tema, y cada una de estas disciplinas desde sus epistemes lo han estudiado. La lingüística y la filología desde el estudio del lenguaje y el texto escrito, propiciaron caracterizaciones que permiten diferenciar el lenguaje hablado del escrito, mientras tanto la psicología desde una perspectiva principalmente cognitivista se ha ocupado de tratar de comprender como se dan los procesos de adquisición de las habilidades de la lectura y la escritura, la antropología se ha dedicado a estudiar

los posibles efectos de la ausencia de un sistema de escritura en diferentes sociedades conforme discutido en el texto compilado por Zavala, Niño-Murcia, & Ames (2004).

En adelante, presento las discusiones que han tenido mayor relevancia en los estudios alrededor de las prácticas letradas, a partir, de los cuales subyacen el diseño de la presente investigación. Así entonces, las primeras investigaciones en revolucionar de alguna manera este campo fueron publicadas en la década de 1960 en los países de Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, las cuales trataron de responder a las cuestiones suscitadas por la relación entre la cultura oral y la cultura escrita. En la obra de Zavala, Niño-Murcia, & Ames (2004), que tradujo obras clásicas del campo de las literacidad, las autoras llaman la atención en relación con el escenario de emergencia de este campo de estudios:

[...] cinco obras que se preguntaban sobre el papel de la oralidad en la historia de la cultura humana y su relación con la escritura: El pensamiento salvaje (Levi Strauss), Las consecuencias de la literacidad (Goody y Watt), La galaxia Gutenberg (Mc Luhan), La especie animal y la evolución (Mayr) y Prefacio a Platón (Havelock). (p.7)

En esta misma línea de sentido las autoras reconocen por contraste en tales obras las bases de la discusión para la emergencia de los Nuevos Estudios en Literacidad, entre los que se destacan los de Jack Goody y Walter Ong, quienes propusieron en su momento, a partir de una perspectiva evolucionista, que existía una relación de carácter dicotómico entre lo oral y lo escrito, puesto que ambos funcionaban y aparecían de formas distintas e incluso, se relacionaban con formas de pensamiento distintas. De este modo, consolidaron una línea de pensamiento conocida como la “Gran División”, que dio como resultado la creencia de que entre las mentalidades de la culturas orales y escritas existía una relación en la que las sociedades letradas eran supuestamente superiores a las orales; argumentando que estas primeras eran mucho más civilizadas, mientras que estas últimas estaban relacionadas con formas del pensamiento primitivo.

Para Street (2004), estos estudios, vinculados a la línea de pensamiento de la “Gran división”, en la década de los 60, se ubican en el modelo teórico que el autor denominó “Modelo Autónomo”, con el que se refiere a los estudios que van a entender la literacidad desde una conceptualización técnica, como una variable autónoma, que genera efectos sociales y cognitivos al margen de otros factores.

En la década de los 80, emergen nuevas construcciones, que cuestionan lo que ya ha sido planteado, sobre una supuesta relación de divergencia entre el pensamiento oral y el escrito, especialmente la idea de que la cultura letrada está relacionada con habilidades cognitivas superiores a la de las culturas orales. Entre ellos, se encuentra el estudio pionero de Scribner y Cole (1981), una investigación de corte psicológico y etnográfico, desarrollada en la comunidad indígena Vai, de Liberia, que aprendía el código escrito (silábico, alfabético) en la escuela y su código escrito autóctono (silábico, no alfabético) en el hogar. Con el estudio, lograron demostrar que habilidades como la capacidad de abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, no son consecuencia de una cultura letrada unívoca, sino que estas están relacionadas con prácticas propias de la escuela. Demostrando que la relación entre el desarrollo de las sociedades y las habilidades cognitivas no solo están relacionadas con la cultura escrita, sino que también dependen de otros factores, así mismo que el carácter oral de una sociedad no la deslegitima como civilizada.

A raíz de estos estudios pioneros, nuevos estudios se ocuparon de explorar diferentes culturas, llegando a la conclusión de que la base de lo propuesto por Goody, sobre la relación natural entre lo letrado y lo civilizado debía ser replanteada. Sobre esta base, mostraron que las tecnologías y las culturas interactúan en formas idiosincráticas y que, en lugar de ser la causa del cambio cultural, la tecnología —como es el caso de la literacidad— es utilizada de diferentes maneras por distintas culturas (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004, p.8)

Alrededor de estas ideas renovadoras, es que luego tiene lugar la emergencia del campo de estudio denominado Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), campo que empezó a agrupar estudiosos de diferentes disciplinas quienes emprendieron el trabajo de “reflexionar sobre la literacidad como práctica social.” (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004). La flexibilización de la relación escritura-oralidad dota de mayor complejidad la discusión alrededor de la misma. A partir de los trabajos de Scribner y Cole y otros estudiosos, el crecimiento y evolución de los NEL, además de que en este campo “(...) se han desarrollado nuevos marcos antropológicos e interculturales para reemplazar los anteriores” (Street, 2004, p.81), han logrado consolidar una nueva línea de pensamiento alrededor del problema de las literacidades, diversificando y perfilando mejor sus preguntas, sus conceptualizaciones y métodos. Más allá “de estudiar las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos y pasar de lo «universal» a lo «particular» con la ayuda de métodos etnográficos” (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004, p.9), se busca describir

y rescatar el valor particular de cada una de estas prácticas, u ocuparse de la relación teórica entre la cultura letrada y la oral. En este sentido, los Nuevos Estudios de Literacidad proponen que en las reflexiones de este campo es necesario “dilucidar las maneras en que estas formas de lenguaje escrito conllevan autoridad en contextos sociales e institucionales diferentes, y proveen o no acceso a recursos y a oportunidades.” (ídem, p. 9).

Este nuevo reto implicó un cambio en el modelo teórico de los estudios sobre literacidad. Según lo expuesto por Street (2004), fue necesario pasar de un modelo autónomo en los que el autor incluye los trabajos que sustentaron la tesis de la “Gran división” y estudios posteriores que entendieron la relación escritura-oralidad como un “continuum”. Como lo sintetiza el autor:

el supuesto cambio de «división» a «continuum» fue más retórico que real, que, de hecho, muchos de los investigadores de este campo siguieron representando la literacidad como algo diferente de la oralidad en sus consecuencias sociales y cognitivas, y que sus hallazgos apenas difieren del concepto clásico de «gran división» evidente en los primeros trabajos de Goody [...] (Ibíd. p.85)

De modo que, para hablar de los NEL, según Brian Street (2004), es necesario hacer referencia al modelo ideológico, como un modelo teórico que le permite a este nuevo grupo de estudiosos y de disciplinas ir más allá de la explicación y descripción de ciertos fenómenos de la literacidad en un contexto específico individual o colectivo, llegando a comprender como todos estos fenómenos se relacionan con otros del orden social de poder. El término ideológico ubica de manera más precisa la inquietud por las formas de poder involucradas tanto en las formas de estudiar y entender prácticas letradas como en su desarrollo cotidiano. En las palabras de Street (2004), para comprender lo ideológico de su modelo es necesario reconocer que

las prácticas letradas son aspectos no solo de la «cultura» sino también de las estructuras de poder. El propio énfasis en la «neutralidad» y «autonomía» de la literacidad por parte de investigadores como Goody, Olson y Ong es en sí mismo «ideológico», en el sentido de que oculta la dimensión de poder. Cualquier informe etnográfico de la literacidad avalaría implícitamente su significado para el poder, la autoridad y la diferenciación social en términos de la interpretación personal del autor acerca de estos conceptos. (Ibíd. p. 88)

Ahora bien, son las discusiones lideradas desde el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad, las que propician discusiones más amplias e interdisciplinarias alrededor de las

prácticas letradas, y a través de las metodologías etnográficas y la pregunta por la dimensión de poder latente en estas prácticas, las preguntas toman nuevos caminos, entre ellos el interés por dichas prácticas en la educación superior. El siguiente apartado pretende precisamente mostrar un poco como se han dado las discusiones sobre literacidad en el marco del contexto de la educación superior

2.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad: discusiones en torno al contexto de la educación Superior.

Uno de los estudios pioneros y un referente cuando hablamos de las problematizaciones y conceptualizaciones sobre la literacidad y la educación superior – literacidad académica- es el de los autores Lea y Street (1998) , estudio que desde un enfoque sociocultural logra identificar en el contexto de la universidad británica tres modelos del uso del lenguaje, vinculadas a nociones sobre estas prácticas: “Study skills”, “Academic socialisation” y “Academic literacies”. De los cuales Sito y Kleiman (2017), bien logran la siguiente reseña:

El primer modelo, Study Skills, está basado en una concepción del lenguaje como habilidades, incorporando una visión del déficit hacia las prácticas de uso del lenguaje de los estudiantes; el segundo modelo, Academic Socialisation, propone que para aprender el discurso académico debe haber una socialización con el lenguaje de esa esfera, pero también comprende la escritura como un medio transparente de representación; y el tercer modelo, Academic Literacies, propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes. (p. 162)

Estos modelos abren un abanico de posibilidades para discutir sobre las prácticas del uso del lenguaje en el contexto académico, enriqueciendo las discusiones conceptuales y sociales en torno a cada una de esas nociones, de las formas en que estas formas de entender el lenguaje se vinculan a discusiones tales como el éxito académico y la permanencia de los estudiantes; en esta línea encontramos el trabajo de Lillis (1999) y Lillis y Scott (2007) quienes relacionan estos fenómenos con lo que los autores definen como “prácticas institucionales del misterio”, refiriéndose a formas de usar, especialmente el lenguaje, que se convierten en formas veladas, en

un “misterio” para quienes son novatos en un contexto de uso particular, y en efecto en la universidad esta situación afecta principalmente a quienes culturalmente han tenido menos posibilidades de acercarse a las prácticas específicas de la academia.

En el ámbito latinoamericano, Zavala y Córdova (2010), tomando como referente el trabajo de Street (1998), desarrollaron una investigación en el contexto de la universidad peruana, estudiando las prácticas letradas de los estudiantes que ingresaban a los programas universitarios por medio de las políticas afirmativas. Mediante su investigación, las autoras mostraron la existencia de tensiones entre las literacidades que no usaban estos estudiantes y que ahora deben aprender a usar. Sobre los hallazgos de este trabajo, resaltan Sito y Kleiman (2017):

Sin embargo, esos conflictos no suelen resultar de un déficit individual —conforme sería entendido en el modelo de habilidades (Study Skills) —, sino que resultan de divergencias entre sus prácticas letradas escolares o familiares y las nuevas —las prácticas letradas académicas—. Al considerar ese aspecto, las autoras afirman que esas tensiones estarían más relacionadas con aspectos de identidad y poder. (p.163)

Los aspectos de identidad y poder, señalados tanto por Zavala y Córdova (2010) cuanto por Sito y Kleiman (2017), resultan centrales en la discusión que se quiere proponer en relación a los vínculos y tensiones entre la formación de maestros y las literacidades.

En el contexto latinoamericano, al revisar las discusiones alrededor del aprendizaje de las prácticas letradas en la universidad, también encontramos el enfoque de la “alfabetización académica”, cuyo referente más importante en la región ha sido el trabajo de Paula Carlino (2002), quien se preocupó especialmente por el rol de los profesores y la didáctica en el éxito o el fracaso de los estudiantes a la hora de aprender las convenciones académicas y los procesos de lectura y escritura que subyacen a ellas. La propuesta de formación universitaria, de Carlino hace énfasis en que “aprender los contenidos de una materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que ‘una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual’ (p. 7). Lo planteado por la autora conversa con la intención de este ejercicio investigativo que de alguna manera pretende mostrar si se logra en las experiencias localizar una propuesta en esta línea de sentido.

En relación al caso colombiano, hay dos investigaciones que valen la pena mencionar. Una de ellas es la de Pérez y Rincón (2013), en la que participaron investigadores de diferentes

universidades colombianas con el fin de dar respuesta a la pregunta del “para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana”. A partir de un trabajo que podría decirse brinda un panorama amplio de lo que se lee y se escribe en las universidades y con qué propósitos, esta investigación tiene una intención muy puntual que es la de pensar la didáctica de dichas prácticas en la universidad, más cercana al enfoque de la Alfabetización académica, donde la pregunta por las Prácticas LEO focaliza más en la enseñanza de estas, que en las relaciones de tensión que estas y su aprendizaje generan en las relaciones entre los sujetos que participan o esperan participar de ellas.

La segunda investigación es el trabajo de doctorado de Luanda Sito (2016), quien propuso reflexiones y discusiones en torno al lenguaje y su rol en la formación profesional, así como sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la línea de los nuevos estudios de literacidad. En este trabajo es interesante observar cómo la autora logró vincular los contextos de los estudiantes tesistas, que llegan a la universidad por medios de políticas afirmativas, y más aún cuando son tan distantes geográficamente. La autora trabajó con estudiantes de una universidad brasileña y otra colombiana, las cuales tienen en común una relación cultural e histórica de cierto blanqueamiento, pues en ambas es difícil asociar la diversidad cultural con sus poblaciones, ya que suelen visibilizarlas. Además, esta conexión le sirvió a la autora para tejer una relación entre las dificultades que los estudiantes tesistas encuentran a la hora de apropiarse de las prácticas letradas y las estrategias de los estudiantes para afrontarlas en ambos contextos y en relación con la discusión de identidad y poder.

Por último, es importante referirse a algunos de los trabajos de investigación de pregrado que se han ocupado de estudiar las practicas LEO en la Universidad de Antioquia. Estos estudios se dividen en tres, el primer grupo cuya preocupación fue la lectura y la escritura académica; Eliecer Grisales (2015) que analizaron estas prácticas como una oportunidad para formar el pensamiento desde la perspectiva de la pedagogía de la autonomía; en el mismo grupo está el trabajo de Kevin Pérez y Sergio Restrepo (2015) quienes estudian como la estrategia de tutorías de acompañamiento de dichas prácticas favorecen la reducción de las brechas académicas; finalmente el trabajo más reciente de Mónica Herrera (2017), quien elabora su trabajo alrededor de las concepciones y el proceso de elaboración del ensayo en el contexto de la educación superior.

El segundo grupo de trabajos se ocupa de problematizar la relación entre las practicas LEO en la educación superior en el caso de los estudiantes que pertenecen a la comunidad étnica indígena, ambos desde la perspectiva de la literacidad académica; Sandra Buesaquillo (2017) que en su trabajo propone un análisis de la construcción de identidades étnico-académicas dentro de una comunidad de practica constituida por estudiantes indígenas; y el trabajo de Jhon Alexander Posada y Diego Martínez (2017) quienes analizan la experiencia de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas.

En el último grupo se ubica el trabajo de Milena Martínez y Héctor Vélez (2017) quienes elaboraron una propuesta de elementos teóricos y contextuales para pensar una política en lectura y escritura para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y apuntaran como una de las conclusiones del trabajo la necesidad de trabajar en la articulación de las estrategias de formación en dichas prácticas; estudiar la diversidad de estas prácticas y de los actores pedagógicamente implicados.

Luego de retomar los estudios y discusiones en torno al contexto de la educación Superior, desde los Nuevos Estudios de Literacidad, busco dar un énfasis de estas reflexiones hacia mi objeto en este trabajo de grado: las prácticas LEO en la formación de maestros.

2.3. Las Prácticas de Lectura Escritura y Oralidad en la constitución histórica del sujeto maestro

Las discusiones que se han recogido hasta el momento, alrededor de los estudios en literacidad, aquellas sobre la literacidad académica, la alfabetización académica y especialmente las propuestas de Zavala y Córdova (2010), Sito (2016) y Sito y Kleiman (2017), direccionan sus análisis hacia las discusiones sobre poder e identidad, así como elaboran comprensiones alrededor de lo que implican las prácticas letradas en cada una de las disciplinas como lugares particulares. En esta sesión, se tratará de elaborar una breve descripción de cómo las prácticas LEO están vinculadas históricamente a la constitución y legitimidad del sujeto maestro.

En esta línea de sentido, en este ejercicio se retomarán los hallazgos de Castro Villarraga, Martínez Boom y Noguera (1999), en su texto clásico de la historia de la escuela y el maestro en Colombia, para mostrar como las prácticas LEO han estado vinculadas a los maestros desde sus inicios. Los autores se refieren primero a cómo durante el siglo XVII el enseñar se configuró como el “oficio del maestro”, luego apareció la figura del “sujeto maestro de primeras letras”, y posteriormente la del “maestro público de escuela”. En este sentido, los maestros en Colombia han transitado por diversos avatares que hoy hacen parte de su historia y su identidad; en esa medida, existen discursos, saberes e instituciones que los configuran y reconfiguran en diferentes épocas.

Ahora bien, con conocimiento de lo anterior, interesa aquí entender la relación entre la construcción de las imágenes del maestro y las prácticas de lectura y escritura. Los autores rescatan una de las primeras relaciones: la de enseñante de dichas prácticas. Los primeros sujetos que precedieron a la aparición del oficio de maestro:

Las primeras pistas nos ubican en la segunda mitad del siglo XVII [...] emerge un personaje cuya presencia concita entre curas y burócratas coloniales un profundo rechazo. Son estos unos “sujetos que andan por las estancias” pregonando enseñar a leer, escribir y contar. (Castro Villarraga, Martínez Boom, y Noguera, 1999, p. 37)

El lugar de enseñante de estas prácticas los legitima en dicha sociedad, los hace poseedores de una saber, no es gratuito que los curas y burócratas de la colonia les rechacen, pues estos sujetos participan de un poder que les otorga su saber y no son certificados ni por el clero, ni el virreinato. Tiene por ello sentido que más adelante, cuando la Corona empieza a estar preocupada por la proliferación de “ciertos mercaderes de la enseñanza que vendían o cambiaban su saber por un real, una vela y un pan semanal” (Ibíd., p. 37), y se decidiera regular el ejercicio de estos personajes y fundar las primeras escuelas públicas en la colonia.⁴

Con la aparición de la regulación del Estado, apareció la figura “maestro de primeras letras”, quien ostentó el saber leer, escribir y contar; empero necesitaba la validación política de la Corona y el clero para ejercer esa legitimidad, en medio de estas nuevas relaciones entre el

⁴ Esta regulación está relacionada entre otras cosas con la expulsión de los Jesuitas, quienes se encargaban en la época de la educación de las personas que tenían el privilegio de ser educados y que llevaron al estado a hacerse responsables de dicha educación.

maestro, el saber y las institucional. De este modo, la relación de los maestros con las prácticas de lectura y escritura se modificaron: lo primero es que estas empezaron a ser certificadas y reguladas por el Estado, lo que incluía la creación de manuales de enseñanza, y lo segundo es cómo la escritura de los maestros los empezó a poner en otro lugar dentro de la escena política y social. Esto lo referencian los autores en el siguiente fragmento de su crónica, resaltando que los escritos que revisaron venían de diferentes regiones del virreinato y que no existía una total regulación del “ejercicio público de la enseñanza de las primeras letras” el motivo de los 26 expedientes revisados coinciden:

Pero ¿Qué decían estos sujetos? ¿Cuál era el motivo de sus escritos? [...] en todos ellos escuchamos por primera vez la voz del maestro en la historia, pero paradójicamente no es una voz que alega un saber, como podría esperarse de un sujeto que para la época domina las primeras letras, algo de latín y los rudimentos de la aritmética: tampoco es una voz que argumenta la reforma de las costumbres o alguna propuesta a favor del bien público. La voz del maestro aparece en la historia para suplicar el pago del estipendio atrasado o solicitar un aumento para aliviar sus urgencias (Castro Villarraga, Martínez Boom , & Noguera , 1999, p. 12)

Se evidencia que en la crónica que los autores narraron, el maestro teje una relación política con la escritura diferente, empero, es claro que hay un reclamo de los mismos frente al lugar político en relación al uso que le daban a la escritura los maestros de la época, pues las prácticas empleadas los ubicaban en una relación de dependencia intelectual, “que no solo se manifestó en la elaboración de planes y reglamentos” (Ibíd., p.13) escritos por el clero o otros funcionarios y no por los maestros de primeras letras, “sino además, en las recomendaciones que debía obtener del cura sobre su condición de buen cristiano viejo y sujeto virtuoso, requisito indispensable para su nombramiento.” (Ibíd.)

En la misma reconstrucción de la historia del maestro en Colombia, los autores llamaron la atención sobre el control del saber de los maestros (“los límites de su saber”) mediante prácticas vinculadas a las prácticas de lectura y escritura de los maestros:

Cuando las autoridades virreinales, [...] se dieron a la tarea de controlar y vigilar a estos sujetos mediante los exámenes de oposición para otorgar el respectivo título o para

nombrar en propiedad la vacante de una escuela, circunscribieron el saber del maestro al manual de enseñanza. (p.13)

Resulta interesante que muchos de esos saberes presentados en los manuales de enseñanza estaban relacionados especialmente con las prácticas de la lectura y la escritura, “[...] las tareas propias del oficio que iban desde saber como cortar la pluma para escribir, el método silábico para la enseñanza de la lectura, hasta los fundamentos de la gramática castellana.” (Ibíd.).

Todo lo anterior sirve para mostrar cómo leer y escribir constituyen prácticas que podrían nombrarse como fundantes del saber y el hacer de los maestros y que han estado relacionadas con construcciones sociales y políticas en la línea de las discusiones socioculturales, que problematizan los estudios de literacidad. Para afianzar más estos argumentos, se retomará uno más de los hallazgos de (Castro Villarraga, Martínez Boom , & Noguera , 1999), denominado la “ilusión intelectual del maestro” encarnada por don Agustín Joseph de Torres y Patiño, de quien plantearon que su vida de maestro fue más allá de los saberes y tareas establecidas para la época: “su actividad intelectual fue mas allá, se manifestó fundamentalmente, en la escritura” (Ibíd., p. 13). Este maestro es la encarnación de la “ilusión intelectual del maestro” pues su mérito es que, a pesar de las condiciones de su oficio y de la época, fue el primero en escribir y publicar un texto pedagógico “así haya sido una laconica cartilla.” (Ibíd., p. 14)

Si se revisa la actualidad, todas las formas en que han estado vinculadas históricamente las prácticas de lectura y escritura y el saber-hacer del maestro le siguen configurando y viculando en un juego de identidad y poder; por ejemplo maestro enseñante que domina la didáctica, maestro investigador que se relaciona con su práctica a través de la investigación. Desde allí se han tejido discursos, como los de maestros investigadores, imaginarios sobre el maestro lector y no lector, escritor y no escritor; la forma de evaluación de los maestros, y su profesionalización

A continuación en el capítulo 3, el lector encontrará una breve descripción del enfoque metodológico que se utilizó para responder a la pregunta y los objetivos de la investigación.

MARCO METODOLÓGICO

Debido a la complejidad de la pregunta de investigación, *¿Cuáles son las propuestas de formación en LEO para maestro presentes en la iniciativa CLEO, y en el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?* De la que se desprenden una multiplicidad de matices en este estudio, se trabaja desde el análisis cualitativo para poder dar respuesta a ella, ya que

El análisis cualitativo se enraíza en la captura de los discursos y acciones humanas, que son los productos de cómo la gente interpreta el mundo. El método cualitativo busca acceder al mundo de vida de las personas, a los motivos, significados, actividades diarias y acciones de los individuos en el contexto de su vida diaria (Schwartz y Jacobs, 2006, pp. 21 y 22); es decir, observa a través de los ojos de los entrevistados (Gibbs, 2012, p. 27). (Izcara Palacios, 2014, p. 27)

De esta forma, el método cualitativo permite capturar y acceder a esas formas de representar la relación literacidad y formación de maestros presentes en los discursos del gobierno nacional, que se evidencia en el corpus de los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que hablan de formación de maestros específicamente en la educación superior, como lo son el documento preliminar lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014) y el Decreto 2450 de 2015, estos documentos se seleccionan porque contienen orientaciones que tienen incidencia directa sobre lo que disponen las licenciaturas en Colombia, en sus documentos oficiales y sus currículos.

Seguidamente, son revisados los discursos institucionales de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, representados en el Documento Maestro de dicha licenciatura y una entrevista semiestructurada a un actor vinculado a la institucionalidad de desde la Licenciatura También interesa el discurso del Centro de lecturas escritura y oralidades –CLEO, pues será un objeto de estudio valioso para responder a nuestra pregunta en cuanto nos ofrece elementos para explicar las discusiones en la Universidad de Antioquia alrededor de educación superior y literacidad académica; dentro del corpus de información corresponde al Documento Base CLEO y a la entrevista semiestructurada a un actor líder en el CLEO.

En el proceso de recolección de información se utilizaron las técnicas de entrevistas semiestructuradas, que nos permite establecer un diálogo con los actores que nos interesaban de una manera más flexible, el cual podía darse de manera más natural y profundizar en los matices

que iban apareciendo durante la conversación. Los dos actores que se eligieron como informantes fueron, en relación a la experiencia del CLEO, la profesora Colombia Hernández por ser la coordinadora y proponente de la iniciativa; de su experiencia nos interesaba conocer al CLEO, desde las justificaciones para crearlo, su propuesta metodológica, sus propuestas sobre literacidad y formación de maestros. En relación a la experiencia de la licenciatura el actor con el que se conversó fue la Profesora Erica Areiza, coordinadora de la Prácticas Pedagógicas de la licenciatura y que participo activamente en la construcción del documento maestro. Por otro lado, de manera complementaria se utilizó la técnica de revisión de documentos en detalle, los documentos que se revisaron, complementan o contrastan con los discursos de los actores entrevistados, esta técnica permite detenerse con más detalle sobre los discursos que sobre prácticas LEO son emitidos desde las dos experiencias: Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades.

Para la sistematización de la información y triangulación de la misma se utilizó el software para investigación N-vivo, el cual facilitó la ubicación de las categorías que nos interesaban: formación de maestros y Lectura, escritura y oralidad; y derivar de dicha ubicación una triangulación primaria que ubicaban las categorías en un mapa de relaciones y en un mapa semántico. A partir de este ejercicio inicial la información fue tamizada a través de un esquema en donde nos interesa cada instrumento, la fuente o actor, y el discurso alrededor de las categorías;, sobre ese esquema procede al análisis a partir del concepto lente “literacidad académica”, que orienta el ejercicio de investigación, en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2004) y nos permite comprender que las prácticas LEO no son solo un ejercicio técnico, sino que están relacionadas con el ejercicio de poder, procesos sociales e históricos de contextos específicos

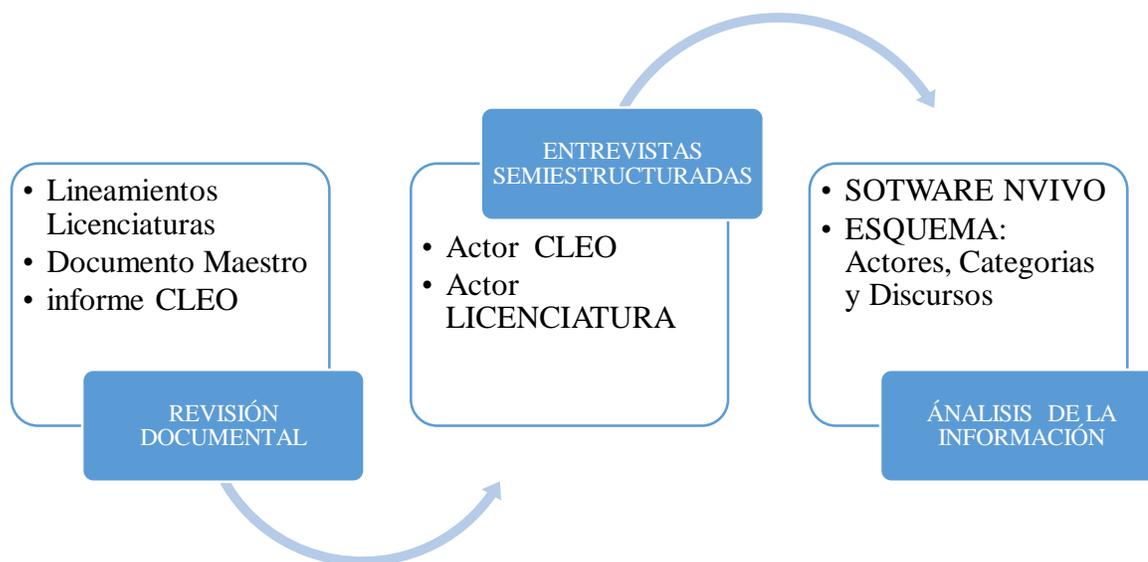


Ilustración 2 Etapas de la investigación– Fuente: elaboración propia.

Se divide el ejercicio de investigación en tres etapas como lo muestra la Ilustración 3 Etapas de la investigación.

Etapa 1

La cual consistió en la recuperación de los documentos, su lectura detenida y sistematización de esta información a través del Software N-vivo, registrando la aparición de las categorías que nos interesaban: Lectura, escritura, oralidad, formación de maestros y algunas emergentes o complementarias, como fue el caso de Inclusión, evaluación, investigación, entre otras.

Etapa 2

En esta etapa se localizan los dos actores que nos interesa entrevistar y a partir de la pregunta y objetivos de la investigación, se diseña una entrevista semiestructurada para cada uno de los actores que nos interesan, para la elaboración de estas se tomó en cuenta el perfil de quién iban a ser las profesoras entrevistadas, lo que nos interesaba preguntar de manera diferenciada sobre las prácticas LEO, de acuerdo al actor informante, sin perder de vista las categoría que eran de interés para la investigación: Las prácticas LEO, la formación de maestros y las experiencias

como actores de una u otra, las entrevistas se remitieron previamente a las entrevistadas y se le informo sobre el objeto de la investigación y además que serían grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Etapa 3

Con toda la información recolectada, los textos (previamente sistematizados) y las entrevistas transcritas y que se sistematizaron en esta etapa a través del software N-vivo, donde ubicados los fragmentos que tenían relación con las categorías de análisis, estos se trasladaron a una tabla en donde se relacionaba, cada una de las experiencias con los instrumentos y dentro de estos últimos los fragmentos revisados a través de un campo que se nombró “Nota analítica” en estas se ubicaban comentarios que identificaban relaciones de convergencias y contrastes entre las dos experiencias, visiones e ideas sobre las LEO y la formación de maestros.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo analítico, se busca responder al objetivo general, desglosando los objetivos específicos, que principalmente se preocupan en describir las experiencias y sus propuestas formativas en LEO; y, finalmente, problematizar estas propuestas en miras a generar nuevas inquietudes y preguntas para el campo de la formación de maestros. Retomo, para ello, la pregunta general – *¿Cuáles son las propuestas de formación en LEO para maestro presentes en la iniciativa CLEO, y en el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?*

Las sesiones que siguen abordarán los siguientes elementos propuestos en los objetivos específicos:

- 1) La identificación de las propuestas teóricas y pedagógicas de la política institucional para la formación de maestros de lenguaje que contemplen las prácticas LEO.
- 2) La descripción de las dos experiencias:
 - a) el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana;
 - b) la iniciativa CLEO;
- 3) la problematización de las perspectivas de formación LEO con relación a la formación de maestros de lenguaje presentes en la iniciativa CLEO y en el programa de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

4.1. Lineamientos para la calidad de las Licenciaturas en Educación.

El documento preliminar de 2014 de los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* es un documento oficial, publicado por el Ministerio de Educación Nacional, en el que se establecen condiciones de calidad, criterios y procedimientos para la evaluación y acreditación de los programas de Licenciatura en Educación. Programas que, según la legislación nacional “Ley General de Educación (115 de 1994), sólo pueden obtener registro calificado para ser ofertados en las universidades e instituciones universitarias que tengan una Facultad de

Educación o una unidad académica dedicada a la Educación.” (p. 115). En la construcción de este documento, según el mismo, se tuvieron en cuenta,

[...] la tradición crítica de la investigación internacional y nacional, y la realizada por las facultades de educación sobre las cualidades del maestro, los aportes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), el ICFES en la formulación de las especificaciones para las pruebas Saber Pro (antes ECAES), los miembros de la sala de educación de CONACES, para que los centros de formación de maestros asuman los retos que la educación del presente y del futuro requieren en una sociedad globalizada y altamente competitiva. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 10)

Este ejercicio curricular responde al impacto de las políticas educativas que ha tenido la decisión de Colombia de presentarse como candidato a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y a recientes estudios sobre Calidad de la educación. Uno de estos estudios plantea que la formación de los maestros es una de las variables de mayor relevancia, a la hora de hablar de calidad de la educación es la de los maestros⁵.

Finalmente, la propuesta curricular que allí se encuentra se solidificó en el campo de la legislación colombiana a través del decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, «Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación», amparado en el régimen constitucional de Colombia (artículo 67 y 69 de la Constitución Política). Antecedido por la Ley 1188 de 2008 "Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones", por el Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015 “Reglamentario Único del Sector Educación”; el Acuerdo 02 de 2012 del Concejo Nacional de Educación Superior, Los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado del Consejo Nacional de Acreditación (2013). Además, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo País".

⁵ Uno de esos estudios es el de la Fundación Compartir, que en el 2014 publicó el informe titulado *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Disponible en: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

4.2. Prácticas LEO y formación de maestros en lenguaje: las referencias en los discursos del estado.

En tanto la formación del maestro, aparecen dos elementos relevantes, según lo enunciado en los documentos: el primero de ellos es la priorización de la formación en el sentido de que el maestro es considerado un factor de influencia directa sobre la calidad de todo el sistema educativo, esto implica a la vez una doble responsabilidad de los maestros: ser formado y ser formador, sin perder de vista los criterios de calidad. Lo anterior hace posible la enunciación del segundo elemento que se retoma y es el del buen maestro o buen profesor. Lo anterior se deja leer en lo planteado por el MEN (2014):

El actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y permanente de maestros y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado. Se requiere, ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen profesor” (p.3).

El asunto de lo entendido como un “buen profesor” parece estar relacionado con una falta de consenso sobre la identidad del maestro y sus competencias básicas. Para dar solución a ello, la propuesta del documento está en “articular su perfil y cualidades académicas e investigativas a las actuales y futuras exigencias.” Para cumplir con dicho propósito, ha definido como “competencias básicas de todo maestro: enseñar, formar y evaluar, las cuales se orientan de manera prioritaria al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.” Además, el MEN (2014) ha determinado una visión sobre la profesión de docente, donde trata de desplazar la formación de los maestros de la técnica, como único elemento, hacia una construcción transdisciplinar de su profesión, donde el saber fundante es la pedagogía, así como la didáctica, el saber disciplinar, y la investigación co-ayudan en la construcción de la práctica pedagógica.

[...] es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores. (Ibíd., p.3)

Aquí ya se enuncian dos asuntos analíticos con relación a discursos que sustentan la propuesta sobre LEO en la formación de maestros: lo primero es que cada una de estas disciplinas -Pedagogía, didáctica y saberes específicos, además de prácticas como la investigación y el uso de las TIC- requieren para su aprendizaje y apropiación diversas prácticas de lectura y escritura, y habilidades que, si se revisan los estudios de literacidad, no dejan de estar relacionadas con nociones y prácticas LEO académicas, las cuales permiten agenciar estas habilidades. La importancia de esta relación entre las disciplinas y habilidades es reconocida por los mismos lineamientos, en lo que se plantea una serie de gramáticas propias de la educación superior,

[...] las gramáticas generales de la academia (en primer lugar, la lectura y la escritura, los lenguajes abstractos de la matemática, la lógica y la argumentación, la apropiación crítica y el manejo de la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, la capacidad de elaborar representaciones o modelos, el dominio de una segunda lengua) y de ii) gramáticas específicas de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (teorías, conceptos y métodos propios de la disciplina o profesión, procedimientos de validación o prueba del conocimiento, formas de exposición de ideas y resultados, formas de relación en el trabajo y, en general, el saber y saber hacer propios de un campo). Cada disciplina, profesión, ocupación u oficio tiene unos saberes y procedimientos específicos y todos implican lectura y escritura, pensamiento abstracto, capacidad de análisis y capacidad de explicar o argumentar elecciones” (Hernández et. al., 2013, p. 21) (Ibíd., p.13)

Las comprensiones propuestas por el MEN proponen una identidad para los maestros derivada de una formación continua, que define como competencias básicas del maestro: el saber enseñar, formar y evaluar, transversalizado por la pedagogía, la didáctica, el saber disciplinar, la investigación y la apropiación de las TIC, formación que derivaría en prácticas de calidad. El reconocimiento de que la construcción de dicha identidad profesional está ligada de manera precisa con las literacidades que tienen lugar en la educación superior, en el estudio y reflexión de las disciplinas, las prácticas investigativas y pedagógicas propias de los maestros, permite establecer la trascendencia de las discusiones en LEO, en cuanto a la formación del sujeto maestro, y pensar

que dichas prácticas constituyen un elemento de la identidad propia del docente; el cual históricamente tiene una vinculación muy estrecha con las prácticas LEO, pues estas durante su emergencia lo legitimarían como enseñante, pero además como interlocutor del estado.

En los documentos del MEN no se refleja una postura y una discusión nutrida sobre la formación de maestros como lectores y escritores. Sin embargo, esto contrasta con la discusión histórica y política sobre la identidad del maestro y su oficio en Colombia; y con lo que plantea Vera (2014) cuando señala que “leer y escribir son prácticas fundantes y constitutivas de la profesión docente” (p. 125).

La discusión sobre la identidad del maestro también es problematizada por Álvarez y León (2008), quienes pusieron en tela de juicio el Estatuto de Profesionalización Docente 1278 de 2002, el cual permite que otros profesionales no formados como licenciados en educación ejerzan el magisterio; lo que para los autores supone una falta de reconocimiento de la identidad profesional de los maestros.

En esa línea de sentido, los sujetos maestros no tienen una identidad propia, sino que la comparten con quienes se han formado en una disciplina específica. Siguiendo las discusiones sobre literacidad se puede establecer que, en esas prácticas LEO – asignadas como propias o no propias de los maestros –, se teje una serie de tensiones políticas que legitiman o no la identidad de los maestros, sujetos ubicados en un juego de poder, entre intelectuales de la educación, maestros de escuela o, para el caso, profesionales en una disciplina. Así mismo, en la discusión propuesta toma relevancia el hecho de que la única referencia explícita a la lectura, la escritura y la oralidad sea dada desde la noción de “gramáticas”. Destaco que vincular al maestro solo a esta noción nos ubica de alguna manera en lo que Street (2004) nombra como el “Modelo autónomo” de literacidad, dado a que se entiende que se priorizan los elementos técnicos del lenguaje académico.

4.3. Las Prácticas LEO y la formación de maestros de lenguaje: las experiencias y sus propuestas.

El presente sub-capítulo tiene como objeto identificar y caracterizar dos experiencias que son de relevancia a la hora de pensar la formación de maestros en relación a las Prácticas LEO, en

clave de sus propuestas sobre las literacidades académicas, de modo que se puedan generar comprensiones sobre las literacidades y la formación de maestros, además de puntos de encuentro entre ambas experiencias. La primera de ellas es la propuesta de formación de maestros en lenguaje de la Licenciatura en Literatura y lengua castellana de la Facultad de Educación, y la segunda la del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades adscrito al Plan de Fomento a la Calidad.

4.3.1. Propuesta y experiencia de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Para revisar la propuesta de la Licenciatura se tienen en cuenta dos fuentes de información primaria una: de tipo documental (el Documento Maestro de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del 2016), y una de tipo etnográfico (entrevista semiestructurada a la docente Érica Areiza, quien constituye una informante de gran valor pues, además de participar de manera activa en la construcción del Documento Maestro, es docente de la licenciatura y actualmente coordina las Prácticas Pedagógicas de la misma).

Un Documento Maestro es la carta de presentación de un programa académico, allí se justifican y explicitan las búsquedas formativas de los programas, sus enfoques teóricos y curriculares, y también se recuperan las experiencias prácticas que revitalizan las apuestas formativas de los programas académicos. En este caso, nos encontramos con la actualización del documento maestro, pues este inaugura una nueva versión del programa de formación de maestros en lenguaje de la facultad y que responde también a las solicitudes legislativas del MEN.

Entrando en materia, el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación es la versión posterior y modificada de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades que funcionaba desde el año 2000. Esta nueva versión se responde principalmente a las disposiciones propuestas y reglamentadas por el MEN; cambio de denominación soportado en el artículo 2 de la Resolución 2041 de 03 de febrero de 2016, además, ajustes curriculares que responden a las orientaciones de los Lineamientos de la calidad para las licenciaturas y el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, disposiciones acogidas y reglamentadas institucionalmente Acuerdo Académico 511 de 03 de noviembre de 2016 y en el Acuerdo de Consejo de Facultad 372 del 31 de octubre de 2016, respectivamente.

Con respecto a las disposiciones curriculares de la licenciatura, en el diseño del programa se incluyen los componentes de formación curricular Campo de saber en humanidades: cultura, lenguaje y sociedad Práctica Pedagógica; Campo de saber en humanidades: cultura, lenguaje y sociedad, Campo de saber pedagógico, complementario y electivas campo de saber pedagógico y disciplinar Sobre este primer componente nos detendremos en la siguiente sesión del texto para abordar las nociones y el lugar de las prácticas LEO en la licenciatura.

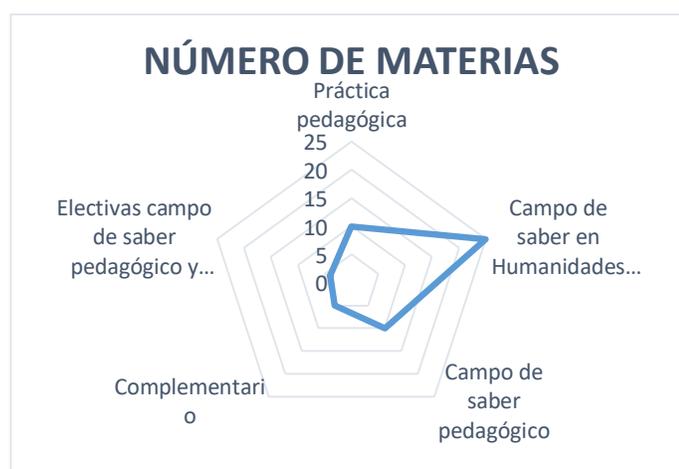


Ilustración 4 Relación Número de materias: Componentes de Formación del Currículo– Fuente: elaboración propia.

El lenguaje y las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad propuestas y perspectivas

Más allá de un reciente interés de la agenda del MEN por los programas de formación de maestros y de legislar sobre ellos, y de la nueva denominación, nos interesa hablar de lenguaje en la formación de los maestros de la licenciatura. El programa de pregrado Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, según lo declaran sus documentos oficiales, está diseñado con el objetivo de formar maestros de lenguaje críticos y propositivos para los niveles de la educación básica y media y otros contextos en los que la formación en lenguaje tenga lugar.

Lo primero que llama la atención de los datos obtenidos sobre las propuestas de la licenciatura, es la disposición de un horizonte de formación que rescate “[...] una concepción del lenguaje que considera distintos modos de significar.” (Universidad de Antioquia , 2016, pág. 6). Entender el lenguaje desde la idea de la diversidad de significaciones nos ubica dentro de la visión sociocultural del lenguaje o más específico de la enseñanza del lenguaje, además esta perceptiva será reforzada a través de la oposición al discurso del déficit. Este concepto es recuperado por Zavala & Córdova (2010), cuando lo cuestionan al afirmar que “el discurso del déficit es aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad [...]” (p. 136)

Esta oposición puede ser leída en el siguiente fragmento:

[...] Ello implica desplazar la típica imagen del docente correccionista de la lengua castellana, que pretende normalizar en la comunidad educativa las formas de comunicación por medio del dictamen de lo correcto y lo incorrecto en materia verbal, y poner en su lugar la de un participante activo de la cultura. (Universidad de Antioquia , 2016, pág. 6)

Por su parte, la profesora Areiza amplía lo que es consecuente con asumir una perspectiva sociocultural, el lenguaje y las prácticas LEO como un asunto político, que además tienen relación estrecha con las necesidades de los sujetos que las utilizan.

Entonces lo sociocultural tiene que ver también, digamos, con el modo como el lenguaje permite una inserción en la vida ciudadana y permite también, la asunción de posturas políticas, frente al mundo, pero sobre todo es que insiste en la importancia de que en lo que a las prácticas sociales del lenguaje se refiere, haya un sentido, un propósito y una razón de ser [...] (E. Areiza, entrevista, 2018)

En este orden de ideas, desde ya es válido hacer la pregunta sobre el sentido de las prácticas LEO de los maestros en formación y su relación con las de los maestros en ejercicio; ¿comparten sentidos o propósitos? ¿no los comparten por qué se dan en contextos diferentes? ¿Es importante que compartan sentidos o propósitos las prácticas LEO de los maestros en formación y los maestros

en ejercicio? Hasta aquí es explícita una perspectiva del lenguaje que proviene de las teorías socioculturales desde la cual el maestro en lenguaje se ubicaría en un lugar dialógico en relación con el contexto en el que enseña y a quienes le enseña, deslindándose de la imagen de docente correccionista. La propuesta desde la licenciatura es que los maestros se forman en la relación formación y lenguaje “[...] sus dimensiones ética, estética, lógica y política, mediante la investigación como eje articulador que propicia la comprensión y acción en diferentes contextos socioculturales para aportar a procesos educativos en el departamento y en el país.” (*Universidad de Antioquia*, 2016, p. 26), De modo que, en esta perspectiva el maestro de lenguaje, es un sujeto que investiga constantemente sobre la formación y el lenguaje para mejorar su acción pedagógica o educativa. Lo anterior, se vería reflejado en los propósitos formativos declarados por el programa, (*Tabla 1 Propósitos de Formación Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad de Antioquia*) en donde son más explícitos los saberes que forman parte de la formación de maestros en lenguaje. Sin embargo, estos contrastan con los perfiles del egresado de la licenciatura en los que queda la sensación de que lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar pueden ser interpretados o asimilados por el perfil de investigador.

De esta manera, se aspira a que nuestro egresado puede proponer proyectos para el desarrollo de las instituciones y de las comunidades educativas a las que pertenece; asesorar propuestas escolares para la enseñanza del lenguaje, la lengua castellana y la literatura con miras a la integración de áreas; investigar en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua castellana y la literatura; gestionar y administrar proyectos académicos, de investigación e innovación en Humanidades, más precisamente en los ámbitos de la lengua y la literatura [...]” (Facultad de Educación Universidad de Antioquia, 2018)

Propósitos de formación
Con la capacidad de reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje, de tal manera que fortalezcan espacios significativos de acción e interacción con las comunidades educativas.
Que hagan un uso crítico y creativo del lenguaje en la apropiación de los saberes y en las relaciones con los otros.
Aprendices y enseñantes de las ciencias y teorías del lenguaje y de la literatura que hagan posible la recontextualización de los saberes desde una perspectiva ética.
Lectores y transformadores de contextos a partir de una visión crítica de los discursos y las prácticas, además de las relaciones inter y transdisciplinarias desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos.
Protagonistas de las realidades sociales y culturales que a partir de la investigación incidan en la formación de generaciones de sujetos sociopolíticos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática.
Abiertos a las experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales.

Tabla 2 Propósitos de Formación Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad de Antioquia. Fuente: página virtual de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana– Fuente: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidadesacademicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/educacion-basica-humanidades>

A propósito de los perfiles del egresado y los propósitos de formación, qué prácticas LEO, son las que se esperan del maestro en lenguaje, sobre este asunto la profesora Areiza (2018) señala,

En nuestro caso en particular uno esperaría claro fundamentalmente, **un maestro lector**, que aborde de manera muy decidida en lo que tiene que ver con todo este acervo cultural que nos ha venido desde la **pedagogía**, desde todos los **desarrollos didácticos**, desde lo que es **la literatura, las teorías y ciencias del lenguaje [...]** (Entrevista)

Desde allí se interpreta que la formación del maestro como lector pasa por diversos saberes y disciplinas, lo que además refuerza la idea de que la lectura es una práctica transversal en la formación de los maestros. Lo propuesto por la entrevistada concuerda y se amplía con la propuesta de la licenciatura

Tan necesaria como pertinente resulta hoy la formación de maestros capaces de leer y escribir el mundo desde el ejercicio crítico y sensible de quien, reconociendo su lugar de

formador, no solo se apropia de las textualidades y legados culturales existentes, sino que crea condiciones de posibilidad para configurar nuevas narrativas y escenarios educativos para los otros. Es a la formación de este intelectual de la educación y del lenguaje al que le apuesta la Licenciatura. (Universidad de Antioquia , 2016, p. 10)

Sin embargo, contrasta la noción sociocultural y el reconocimiento de la importancia y la complejidad de la lectura como práctica transversal en la formación de maestros con la disposición curricular del plan de estudios, en donde el *Campo de saber en Humanidades: cultura, lenguaje y sociedad* dispuesto para abordar las disciplinas literarias y lingüísticas, solo el curso *Taller de producción e interpretación textual* responde de manera específica al ejercicio reflexivo de las prácticas de lectura y escritura, de los veinticinco que se inscriben en dicho campo, sin perder de vista que la oralidad no aparece de forma explícita en este plan de estudios, podemos pensar que es a razón de que las LEO se piensen transversales al currículo, pero entonces como la complejidad de dichas prácticas se tramitan u orientan para que efectivamente sean una preocupación formativa en los diversos cursos que componen el currículo.

4.3.2. Propuesta y experiencia del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades –CLEO-.

El Centro de Lecturas, escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia es una iniciativa que empezó a tomar forma en el año 2015 respondiendo a la convocatoria de Vicerrectoría de Docencia en el marco del Plan de Fomento a la Calidad -PFC-, inscribiéndose en la línea de permanencia de entre las propuestas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, que estaba a cargo de Vicerrectoría de Docencia y Bienestar Universitario. En dicha línea ya se venían desarrollando algunas estrategias

Entonces, antes de que el Plan de Fomento fuera aprobado, el Programa de Permanencia estaba configurándose a cargo de la profesora Patricia Estrada y otro grupo venía proponiendo una serie de actividades; la Catedra Ancestral, que luego se convierte en la catedra UdeA Diversa [...] (C. Hernández, entrevista, 2018).

La pregunta que siguió, cuando ya estaba disponible el recurso del PFC, fue: “¿Cuál es la relación entre el proyecto del Plan de Fomento a la Calidad y el Programa de Permanencia y cómo

se articulan?”. Desde el CLEO en cabeza de la docente Colombia Hernández se pretende dar respuesta a estas dos preguntas, por qué otra propuesta pudo ser la división de los recursos entre las iniciativas existentes como lo señaló la misma docente, pero ella quiso proponer una estrategia que fuese articuladora para todas las demás propuestas, con esa intención y rescatando sus experiencias, especialmente en la Facultad de Educación con el tema de acompañamientos tutoriales, una de las condiciones que hicieron posible pensar una comunidad de aprendizaje como el CLEO, en torno a las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad, es en parte resultado un proceso reflexivo de su ejercicio pedagógico.

Entonces yo propuse que paralelo a apoyar, cátedra diversa (eh) y una serie de iniciativas que venían en curso, **diseñáramos una que fuera articuladora o transversal**, en la escogencia de esos temas, había varios factores, varios factores asociados y yo venía trabajando de hacía rato con la Facultad de educación en el tema de **acompañamientos tutoriales** y habíamos identificado con los compañeros de castellana y con otros compañeros el tema de **la lectura, la escritura académica**. (C. Hernández, entrevista, 2018).

El Centro de Lectura, escritura y Oralidad de la Universidad de Antioquia, en sus inicios estuvo vinculado a la Facultad de Educación, la Facultad de Comunicaciones y la Escuela Interamericana de Bibliotecología –EIB- y la Escuela de idiomas que según lo señalado por Hernández son las unidades administrativas más afines a las discusiones sobre lenguaje y prácticas LEO, esta vinculación duro relativamente poco. Lo anterior se relaciona con el complejo como el lenguaje son muy diversas las búsquedas y propuestas de cada unidad y el CLEO, principalmente era una apuesta pedagógica; en la EIB en cambio, las discusiones venían de una propuesta de alfabetización en LEO, en la Facultad de Comunicaciones las discusiones todavía estaban en el lugar del cómo mejorar (déficit), a la Escuela de Idiomas le interesaba más una discusión de la didáctica de una segunda Lengua.

Actualmente el equipo de formadores del CLEO está compuesto principalmente por docentes vinculados a la Facultad de Educación, entre ellas Luanda Soares Sito, Colombia Hernández, Leidy Vásquez, Juan Camilo Méndez, además por maestros de lenguaje egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades en Lengua Castellana; Gabriel Mejía, Jasmin Morales, Héctor Vélez, Carlos Mojica y un estudiante de la misma Licenciatura

Carlos Andrés Acevedo. Con respecto a la metodología, la iniciativa se estructuró metodológicamente en tres fases con una duración temporal de doce meses. “La primera fase, es una fase de indagación para saber que tiene la universidad al respecto, para no desconocer lo previo y para partir de eso, para articularlo.” (C. Hernández, entrevista, 2018). Esta reconoce claramente que ya existen prácticas formativas en la universidad pensando las prácticas LEO, pero además refuerza el principio de que el CLEO, tenga una función articuladora y que genere una comunidad de aprendizaje y reflexión en torno a estas. Lo que también se puede verificar en las acciones emprendidas durante esta fase (Ilustración 5 Etapas CLEO).

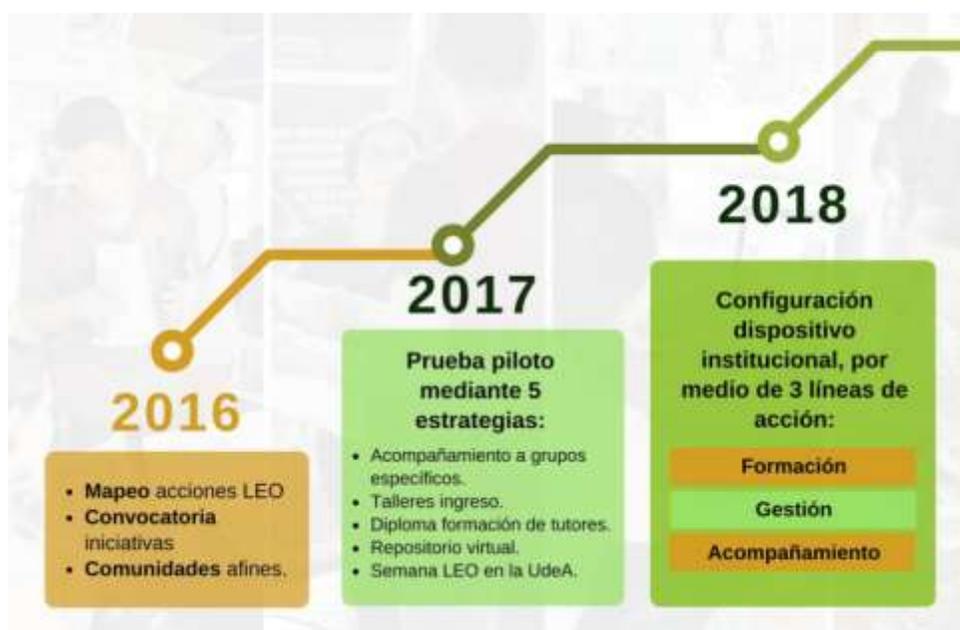


Ilustración 5 Etapas CLEO

Fuente: página virtual del CLEO – <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>

La segunda fase es aquella en la que se pone a modo de piloto a funcionar cinco estrategias de formación y de gestión de las Prácticas LEO en la Universidad: Acompañamientos a grupos específicos, talleres de ingreso, diploma de formación de tutores, repositorio virtual y Semana LEO en la UdeA. Finalmente, la tercera fase en la que se consolida la configuración del dispositivo institucional que funciona a través de tres líneas de acción, Línea de formación en la que el enfoque

está puesto en la formación de docentes, administrativos y equipo base; la línea de gestión que trabaja en la sistematización, planeación y ejecución de los procesos de CLEO y de acompañamiento; esta última se ocupa de apoyar pedagógicamente los procesos LEO de los estudiantes para facilitar los procesos de ingreso, vinculación y graduación de los mismos

La propuesta formativa del CLEO, Lecturas, escrituras, oralidades y formación de maestros en lenguaje.

En relación a las apuestas del Centro de Lecturas escrituras y oralidades, retomamos este fragmento de lo expresado por la profesora Hernández, la iniciativa tiene como empresa principal institucionalizarse como política

Entonces el tema de fondo no era como ayudar a grupos que tenían dificultades con esas prácticas, sino como crear una política en el marco de todo lo que el plan de acción de la universidad y el plan de fomento, quería fomentar, promover que era la permanencia, que a la vez fueran políticas para todos, que pudieran ser comunes, y beneficiar a cualquier estudiante de la universidad o a cualquier miembro de la comunidad universitaria, no solo estudiantes. (C. Hernández, entrevista, 2018).

En esa línea, la propuesta del CLEO es fortalecer procesos académicos en torno a las prácticas LEO, reconocen en ellas una relación directa con los procesos de calidad de la educación, específicamente con asuntos como la inclusión, la deserción y el egreso de los estudiantes. En esta propuesta se puede decir que la propuesta pedagógica es estratégica y se mueve en tres direcciones diferentes pero cuyo punto de encuentro es el fortalecimiento de los procesos académicos y Practicas LEO, esas tres direcciones son impacto sobre el currículo, formación de docentes universitarios y acompañamiento a los estudiantes. Teóricamente la propuesta del CLEO, se orienta a partir de los tres pilares directamente relacionados con los tres elementos que esperan impactar:

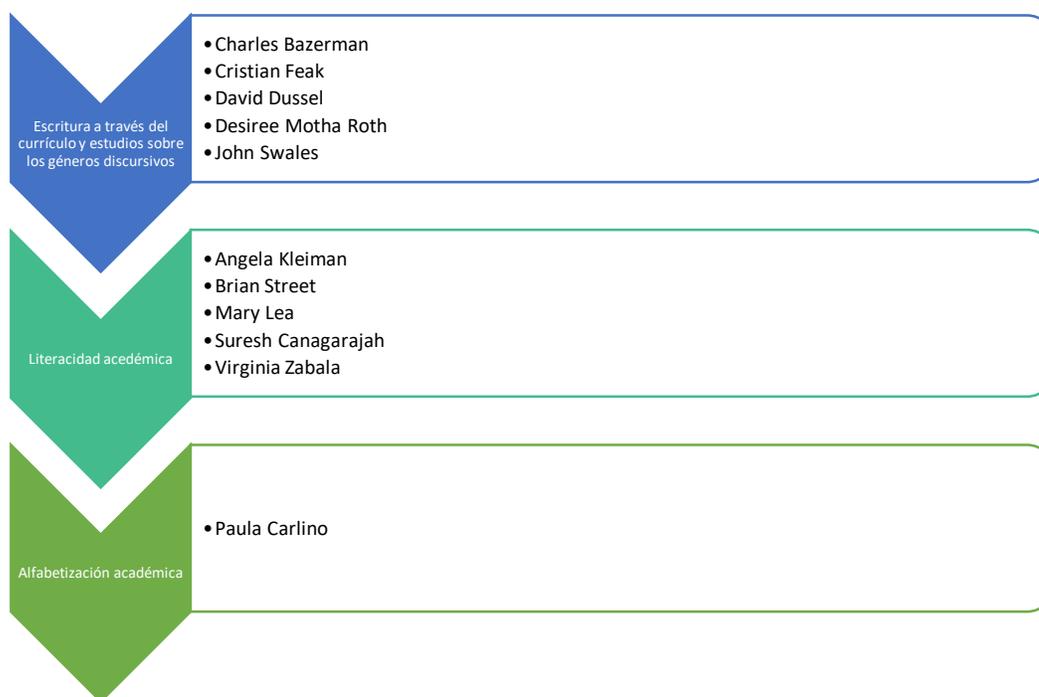


Ilustración 6 Perspectivas teóricas CLEO

Fuente: página virtual del CLEO –

<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>

Se declaran desde estas perspectivas un enfoque metodológico que aborda las prácticas LEO, con un enfoque sociocultural, desde las vertientes de literacidad académica y la alfabetización académica, además que se enseñan a través de las disciplinas; por ello la discusión curricular propuesta por el CLEO y la de los géneros discursivos.

Por otro lado, en lo que se refiere a formación de maestros en Lenguaje desde la iniciativa CLEO, las conexiones que encontramos se resumen en tres estrategias (ver Ilustración 5 Organigrama CLEO 2017-2):

- I. Prácticas Estratégicas la creación de centros de práctica alrededor de la discusión de lenguaje, diversidad y educación superior ofertados en la licenciatura.
- II. El apoyo por convocatoria a las iniciativas en LEO, donde se destaca la iniciativa “El Salón de la palabra” actualmente Taller de la Palabra. Este es independiente de las perspectivas de lenguaje del CLEO, pues se declara un trabajo entorno a las prácticas LEO desde el enfoque humanista, que parece cercano a la discusión sociocultural del

lenguaje, pero no podemos aquí definir qué tanto contemple el interés de la estrategia las discusiones de diversidad, inclusión.⁶

III. Por último, una conexión no sabemos si laboral o de formación continua la vinculación de maestros en lenguaje al equipo base del CLEO.

IV.

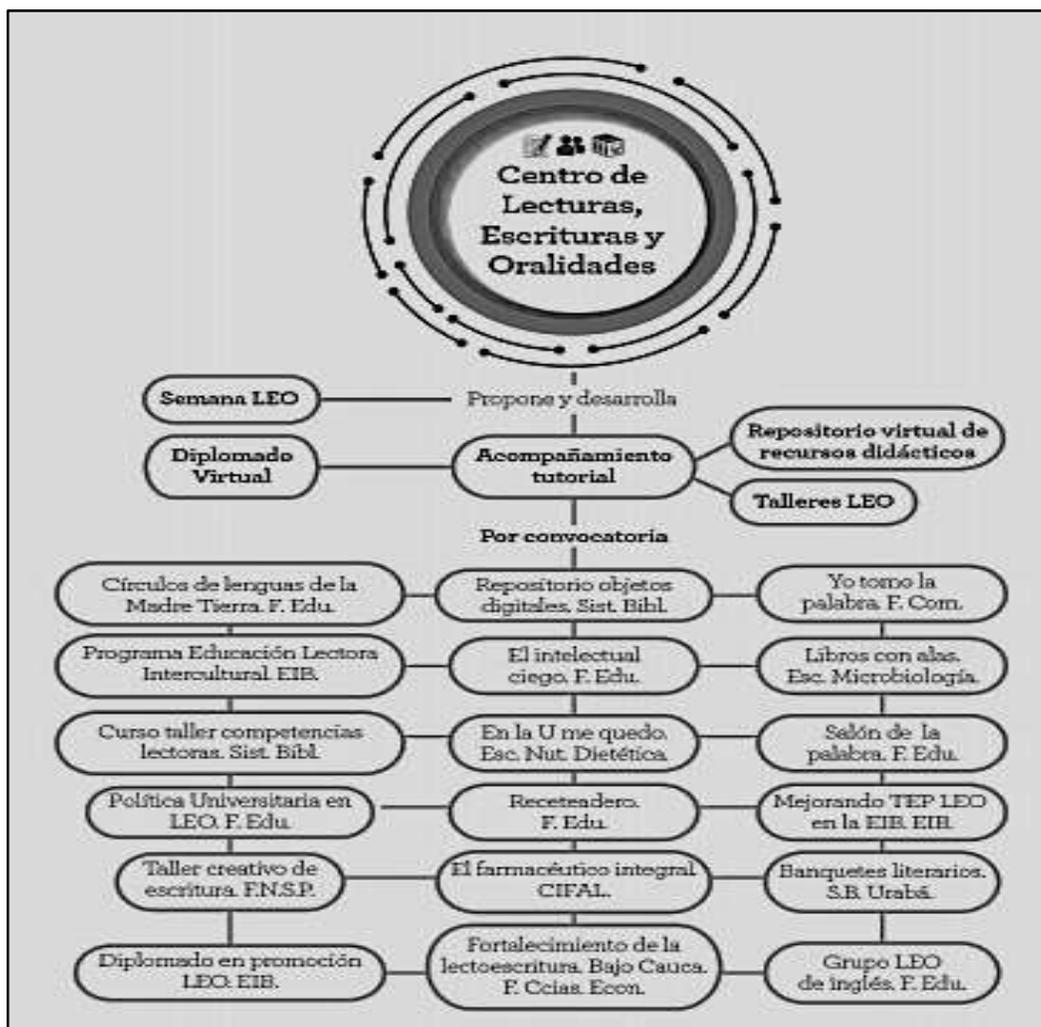


Ilustración 7 Organigrama CLEO 2017-2

Fuente: página virtual del CLEO – <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>

⁶ Si desea conocer más del “Dispositivo Taller de la Palabra” diríjase a <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/salon-palabra>

5. Consideraciones finales: problematizar las LEO en las experiencias: encuentros, contrastes y posibilidades

Este apartado del texto tiene como objetivo mostrar los puntos en los que convergen y contrastan las experiencias Licenciatura en literatura y Lengua Castellana y el Centro de Lecturas Escrituras y Oralidades, además identificar de qué formas se pueden aportar entre sí, en torno a la formación de los maestros en lenguaje.

Es prudente, no avanzar hasta señalar los asuntos que en este trabajo se quedan como pendientes para nuevas acciones investigativas, uno de ellos y quizás el más amplio es que la presente investigación no alcanza a estudiar el plano de la praxis pedagógica y didáctica desarrollada desde las dos experiencias; con seguridad allí se encontrarán nuevos contrastes y convergencias entre las propuestas; lo mismo pararía contrastando las posturas teóricas y la praxis propias del CLEO y de la licenciatura. También se considera importante que otros ejercicios de investigación ahonden en la discusión sobre políticas en LEO para la formación de maestros desde la perspectiva de las disciplinas y literacidad académica, especialmente alrededor de la idea de la identidad de los maestros y de sus prácticas de Lectura, escritura y Oralidad. Finalmente, este trabajo no logro obtener la información suficiente para pensar a profundidad un tema que resulta relevante sobre todo en la formación de maestros como lo es el de la oralidad, este aparece, pero no con gran frecuencia en el corpus analizado, en consecuencia, se considera que vale la pena enfocar investigaciones desde las discusiones de literacidad al tema de la oralidad en la formación de maestros.

Ahora bien, asumidas las limitaciones de este trabajo daremos lugar a otras consideraciones. Partiremos de las perspectivas teóricas que en ambas experiencias convergen, a saber, una comprensión del lenguaje que lo ubican como una tecnología, con efectos sociales y de poder, que ubican a los sujetos en un afuera y un adentro de acuerdo al dominio que estos tengan de las practicas LEO que utilizan en un contexto determinado. En ambas experiencias, se busca generar una sensibilidad pedagógica en torno a lo que implicaría el aprendizaje de una práctica LEO para una comunidad u otra: El CLEO en el contexto de la educación superior y la licenciatura desde la educación básica y media. En esa medida, se esperararía que las discusiones de Literacidad

Académica, lideradas por la iniciativa CLEO, introduzcan en la licenciatura una preocupación pedagógica mucho más explícita por cómo se relacionan los maestros de lenguaje en formación con las prácticas LEO, cuales se privilegian en programas de curso, ya que la discusión sociocultural sobre el lenguaje no solo debería orientar el cómo se espera que los maestros enseñen las prácticas LEO en las aulas, sino además el cómo los maestros que se forman en lenguaje las aprenden en la universidad.

Por otro lado, la experiencia de la Licenciatura – con relación a la formación de maestros en donde la perspectiva sociocultural, según los datos, se relaciona directamente con las formas en que los maestros de lenguaje se forman en las ciencias del lenguaje y desarrollan sus prácticas pedagógicas y las reflexionan – se convierte en un recurso potente para el CLEO, en el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas en donde leer, escribir, hablar y escuchar (oralidad) respondan a esa transversalización o articulación que el CLEO propone a través de lenguaje, el currículo y las disciplinas que a través de las estrategias que se desarrollan aún no parece lograrse.

Por cierto, desde la iniciativa CLEO en contraste con la experiencia de la Licenciatura en dentro del trabajo que describimos ha logrado hacer, no se ha preocupado de manera precisa por la discusión de la formación de maestros en lenguaje, se han enfocado en la formación de los docentes universitarios, en si necesaria, pero más allá de los espacios de formación que se le ofertan a los docentes, como esto estaría impactando a la comunidad universitaria y las formas en que se abordan en el aula las prácticas LEO; el diálogo entre las dos experiencias potenciaría el ejercicio pedagógico, dado que la licenciatura tendría un saber acumulado sobre la formación de maestros en la enseñanza de las LEO.

Finalmente, la idea de una construcción de identidad profesional de los maestros, y especialmente de los de lenguaje históricamente ligada a las prácticas LEO, en la perspectiva sociocultural (prácticas situadas), declarada por ambas experiencias, y la preocupación explícita de la iniciativa CLEO por la formación en LEO desde las disciplinas, tienen un potencial desaprovechado por lo menos desde la ejecución de estrategias que en esta línea ayuden a crear o transformar los programas de formación de maestros en lenguaje. En este ejercicio desde el CLEO, se podría apoyar con grupos de prácticas que estén vinculados a la licenciatura y que sus reflexiones estén orientadas a la identificación de sus prácticas letradas en las escuelas o en sus centros de práctica.

6. REFERENCIAS

- Buesaquillo, S. (2017). *Construcción de identidades étnico-académicas de estudiantes indígenas al interior de una comunidad de práctica: un análisis desde la literacidad académica* (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Castro Villarraga, O., Martínez Boom, A., & Noguera, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades. (diciembre de 2017). Informe final equipo Base CLEO. Medellín.
- CLEO- universidad de Antioquia-. (10 de 2016). *Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades - CLEO-*. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>
- Dubois, M. E. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y vida*, 11(4), 32-35.
- Facultad de Educación Universidad de Antioquia. (24 de 05 de 2018). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*. Obtenido de Perfiles : <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/idades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/educacion-basica-humanidades/contenido/asmenulateral/perfil/!ut/p/z1/7VXLcpswFP0VvPCujMTTsKQE15P4geNHbDadayFsp>
- García Vera, N. O. (2014). La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, 125-145.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames, V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Edits.), *Los Nuevos Estudios de Literacidad Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de el pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y*

- etnográficas* (págs. 23-57). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Grisales, E..(2015). *La escritura académica como posibilidad para la escritura académica como posibilidad para la configuración del pensamiento: una mirada desde la pedagogía de la autonomía* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pérez, K, y Restrepo, S. (2015) *La disminución de las brechas académicas a través de la tutorías en lectura y escritura en la educación superior* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Mexico: Fontamara .
- Kleiman, A., & Sito, L. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*(83), 159-185.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (6 de 1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdã, USA: John Benjamins Publishing.
- Lillis, T.; Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics (JAL)*, Londres, vol. 4, n.1, pp. 05–32. Disponible em: <http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5>.
- Martínez, D, y Posada J. A. (2017). *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas* (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Martínez, M, y Vélez, H. (2017) *Fundamentos teóricos y contextuales para la construcción de una política en lectura y escritura para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (05 de 05 de 2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación* (versión preeliminar). Bogotá, Colombia.
- Pérez, K, y Restrepo, S. (2015) *La disminución de las brechas académicas a través de la tutorías en lectura y escritura en la educación superior* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla , G. (2013). *¿Para que se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá : Editorial Ponti!cia Universidad Javeriana.

- Sito, Luanda Rejane Soares. (2016) *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico* (Tesis Doctoral) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames, V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Edits.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Universidad de Antioquia . (28 de 11 de 2016). Documento Maestro: Programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Medellín, Colombia.
- Vera, N. O. (2014). La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*(67), 125-145.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, Edits.) Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.