

Horizontes de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje del español y la literatura

Mónica Moreno Torres, Edwin Carvajal Córdoba,
Hugo Buitrago Montoya, Teresita Ospina Álvarez, Nancy Ortiz Naranjo¹
Universidad de Antioquia, Medellín

PRELUDIO

La *casa* como metáfora es objeto de estudio no sólo por parte de los artistas de la palabra y de la imagen, sino también de algunos filósofos como Jacques Derrida (1997), quien la ha convertido en material de trabajo, para referirse a ella a partir de lo que significa la *deconstrucción* y la *construcción* de la experiencia humana². La *deconstrucción* adquiere sentido por medio de la lectura y de la escritura, las cuales le permiten al investigador formarse una idea acerca del concepto de “verdad” que identifica los contextos donde es posible encontrar la acción y la reflexión del homo ludens. La *construcción* es un proceso más complejo donde el sentido del texto, la escritura y el *discurso de la acción*, como diría Ricoeur, dialogan con la idea de liberarse de su contexto inicial, actualizar la distancia cultural que separa al investigador de lo buscado, y donde el punto de encuentro está determinado por la búsqueda de sentido.

Por ello, la dialéctica entre la *deconstrucción* y la *construcción*, le ha permitido a esta propuesta de sistematización ir *desmontando* la historia de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como una casa, donde *pueda observarse la precariedad de su estructura formal* y al mismo tiempo *reconocer que junto a la operación del desmontaje va implícita la afirmación de una propuesta constructiva* (Derrida, 1997). Ese desmonte al que se refiere Derrida, nos ha

permitido auxiliarnos de la literatura para defenderla contra el olvido en que ha caído la palabra del Otro.

Hemos aprendido a identificar el desconocimiento que tenemos de algunos saberes convertidos en experiencias pedagógicas; ellos durante muchos años se han quedado en el anonimato, quizá como dice William Ospina (2001), el encierro en nuestro país se está convirtiendo en *un largo hábito de dogmatismo* que nos ha impedido *dialogar fluidamente con lo que es distinto (...)*. Por ello coincidimos con él cuando compara *el olvido de nuestra historia* con *la casa* que grandes escritores como García Márquez, Jorge Isaac, Álvaro Cepeda Samudio, Álvaro Mutis y Aurelio Arturo, nos muestran por medio de sus narraciones. En estos relatos se hace explícita *la precisión de la incertidumbre* que embarga a nuestro país y al planeta, se reconstruye la historia de los hombres y de las mujeres que no han abandonado la posibilidad de imaginar el mundo, y de sus voces emerge, sin ningún tipo de prejuicio, la condición humana.

Este grupo de pregoneros de la historia nos enseña, por medio del arte de la palabra, la manera como han imaginado la casa, bien sea, desde una *Soledad* llena de gritos, pero también de puertas abiertas a la esperanza, o a partir de un *Paraíso* donde las rosas y las azucenas que rodean la hacienda, le permiten a María cultivar el amor que habría de llevarla hasta su tumba. Pero además de la prosa y de la casa convertida en imagen, es importante recordar el poe-

1 El grupo multicategorial se encuentra integrado por los asesores de práctica pedagógica: Mónica Moreno T., Edwin Carvajal C. y Hugo Buitrago M. La profesora Teresita Ospina A., pertenece al Colegio de procesos orales de lectura y escritura, y la maestra en formación Nancy Ortiz N.

2 La metáfora que se presenta como prelude de esta experiencia de formación de maestros, hace parte del proyecto de investigación: «La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros». El grupo de investigación lo integran profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Escuela Normal Superior de Medellín. La profesora Mónica Moreno T., al hacer parte de este grupo de investigación, propuso la construcción de esta metáfora con la idea de integrar la literatura, la educación y el lenguaje, al discurso pedagógico del maestro. Mayo de 2000.



ma hecho canción en: "Pintada no vacía: pintada está mi casa (...), de Miguel Hernández. Nos podríamos valer de todos los sentidos para traer a la memoria la casa, donde muchas generaciones de hombres y de mujeres la han construido y la han derrumbado como si se tratara de un juego de naipes, quizá esa fragilidad ahora esté necesitando de una dosis de sensatez y tal vez por ello los ensayos de Ospina tengan ese maravilloso don de encantarnos con *la verdad aunque siempre hallamos creído en la mentira* (Ospina, 2001).

La pretensión de "verdad" que hace algún tiempo caracterizó a las ciencias, ha dado paso a la idea de incertidumbre, de posibilidad y de complejidad; sin embargo, de la mano de esta ruptura epistemológica, las fisuras de la casa no han sido lo suficientemente fuertes como para derrumbarla y para recordarnos que en medio de la deconstrucción o el desplome de la morada, se encuentra una serie de *habitantes* que no pueden quedar sepultados por las ideas de algunos arquitectos, ya que otros, han construido las Escuelas, los Colegios, las Normales y las Universidades, con la intención de idear un *espacio pedagógico*, donde la luz, la distancia, el aire, y toda la estructura material se pone al servicio de la formación.

Sin embargo, de este tipo de arquitectos y de instituciones quedan muy pocas en la ciudad, es más, algunas apenas sobreviven o sus habitantes han emigrado, como en el relato de la *Casa Tomada* escrita por Cortazar (1946), donde Irene y su hermano, lentamente se van quedando sin un espacio donde ponerse a tejer los sueños; *se estaban acostumbrando a no pensar*. No lucharon a favor del tiempo, y el hilo de razón que les quedaba, después de la llegada de los primeros invasores, lo dejaron ir, se quedaron sin el corazón de su casa, que era al mismo tiempo el espacio donde habían pensado vivir dignamente.

En algunos casos los arquitectos de la palabra han modificado el mobiliario de la casa, contándonos que *los nuevos vientos de luz* pueden mejorarla, pero infortunadamente hemos convertido lo foráneo en un comodín, que puede estar perfectamente distribuido por todos sus rincones, aún sabiendo que el peso de los objetos a veces es insuficiente para la riqueza de nuestra tierra. Ese desconocimiento de lo que somos, del lugar que compartimos, de las habilidades que tenemos para resolver los problemas, es una consecuencia del olvido en el cual algunos nos han querido mantener.

Por consiguiente, y para ser coherentes con el pensar, decir, hacer y ser, esperamos caminar a lo largo y ancho de la casa para encontrarnos con todos sus habitantes. A nuestro paso conversaremos con los asesores de práctica, los maestros en formación, los especialistas, los discentes de los futuros egresados, los rectores de las instituciones de cooperación y los egresados. Se hace interesante saber por qué algunos consideran que *una cosa es la teoría y otra muy diferente la práctica*. Este divorcio entre la teoría y la práctica ha sido tema de discusión al interior de esta casa.

Para el profesor Jorge Antonio Mejía (2000) del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, más que un divorcio se podría tratar de una *alteridad* entre la teoría y la práctica, donde los términos *inevitable, hominización, beneficiosa y convergencia*, podrían contribuir a explicar el fenómeno desde diversos horizontes. A modo de síntesis, en el primer calificativo, se podría tratar de un *estilo de pensamiento que se orienta por medio de polaridades: lenguaje/realidad, alma/cuerpo, deseo/acción y pensamiento, palabras/sentimientos*. En el segundo, *porque la aparición de la teoría es jus-*

tamente lo que permitió separarnos en el tiempo de la acción (...) del ámbito de los animales. En el tercero, porque *la disparidad entre teoría-práctica es tan positiva (...)* que algunos plantean que *la simulación es la base de las ciencias de la complejidad*. Y en el último caso, *porque el lenguaje hace la práctica-teórica*.

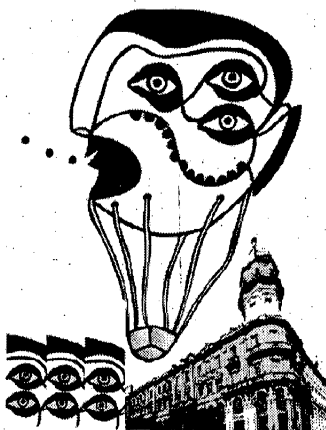
Por ello cuando elaboramos el proyecto de investigación y nos preguntamos, cómo *contribuye la práctica pedagógica, fundamentada en la investigación formativa, a superar la desarticulación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, en los procesos de formación de maestros en los programas de Licenciatura (...)*, expresamos la preocupación por la articulación entre la teoría y la práctica. De allí que, en un primer momento, el análisis de *los planes de estudio*, al permitirnos profundizar en las nominaciones de la práctica pedagógica, los espacios, las relaciones, los requisitos, la temporalidad y por supuesto las reflexiones que en cada época sustentan el cambio de versión o de programa, nos haya conducido a tocar las puertas de *la alteridad entre la teoría y la práctica*.

Esperamos que *los relatos acerca de la manera como el saber se convierte en práctica reflexiva y esta a su vez en objeto de estudio y de acercamiento entre maestros y especialistas* encuentren diversos horizontes de interpretación. Del mismo modo, confiamos que en el proceso de la *deconstrucción* de esta casa, sus puertas y sus ventanas se abran para que salgan los pequeños fantasmas que hemos alimentado en este tiempo de olvido, y en su lugar regresen a ella las voces de quienes han fundado la esperanza y la vida por medio de la palabra: *los maestros y las maestras*.

La formación de maestros y de maestras en el programa de Español y Literatura, comienza a presentar cambios significativos con la expedición de la Ley General de Educación 115/94 y el decreto 272/98 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Con relación al decreto «[...] se advierte que lo teórico-práctico es una condición sine qua non de este profesional y es en esta relación donde la competencia investigativa se constituye en el soporte de la formación pedagógica y disciplinar del maestro. Así mismo, se agrega que los momentos formativos para la práctica específica se definen de acuerdo con la propuesta académica de cada programa» (Isaza y Otros:01).

El programa de Español y Literatura ha tenido varias reformas, las cuales hasta el 2000 no habían otorgado el interés suficiente a la función que debía cumplir la práctica pedagógica, no sólo en el plan de estudios, sino también en la formación de maestros. Después de esta fecha, todos los programas de las Licenciaturas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, fueron reformados con base en las leyes, los decretos, las normas y las políticas, que orientan la creación y el funcionamiento de los programas en educación. De esta manera, el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, organismo adscrito al Ministerio de Educación Nacional -MEN-, aprueba el plan de estudios correspondiente al programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana.

En este plan de estudios, la relación entre la Práctica Profesional I y II es directa, en tanto la última es prerrequisito de la anterior. Estos dos espacios de práctica se relacionan con la Didáctica de la lengua y la Literatura I, II y III y con la Didáctica de la adquisición de los procesos orales, de lectura y de escritura I, II y III. El saber por enseñar se concibe desde el concepto de la enseñabilidad, y éste último se integra a la prác-



tica pedagógica por medio de la relación entre los núcleos, los campos y los espacios de conceptualización.

En lo relacionado con la investigación, aparece de manera explícita en el plan de estudios la asignatura Proyecto Didáctico de Investigación y el Seminario Trabajo de Grado, como dos espacios donde el maestro en formación perfecciona la reflexión teórico-práctica realizada en las Didácticas y las Prácticas Profesionales I y II. La integración de la práctica con los demás saberes que fundamentan el plan de estudios, se concibe por medio de los núcleos, campos y espacios de conceptualización⁴. En todos los semestres hay por lo menos una asignatura que contribuye con el reconocimiento de la práctica pedagógica como un espacio de saber.

Las Didácticas representan un campo integrador; *el proyecto didáctico o de aula* le permite al maestro cualificar la práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente, además se concibe y experimenta como un proceso de investigación formativa que comienza con la Didáctica General y culmina con el trabajo de grado. En consecuencia con lo anterior, *el maestro de Lengua Castellana, está capacitado para seleccionar e interpretar el modelo más adecuado para resolver el problema según el contexto y además realizarlo con sentido creativo*⁵.

Con base en este contexto, los maestros en formación, del programa de Español y Literatura⁵, comienzan su preparación a la práctica pedagógica a partir de las Didácticas específicas, de la Lengua y de la Literatura. En la Didáctica de la Lengua, sus integrantes realizan una observación no participante, en la institución de cooperación donde esperan comenzar la práctica. Allí se encargan de observar, durante seis meses aproximadamente, a un maestro en ejercicio o en formación, con el objetivo de describir el conjunto de acciones y de reflexiones que determinan *la práctica de la enseñanza*, o la ejecución del proyecto de aula, en caso de que éste sea un par académico, es decir, otro maestro en formación. Al finalizar esta primera parte del proceso, presentan un informe crítico de la experiencia, donde además de valorar las acciones del maestro, deben expresar la manera cómo ellos formularían el proyecto de aula.

En un segundo momento, los maestros en formación se encuentran realizando la Didáctica de la Literatura, y al mismo tiempo pueden comenzar la Práctica I. Algunos maestros en formación, continúan el proceso de observación no participante, en esta Didáctica, ya que consideran necesario perfeccionar más el proyecto de aula. Otros en cambio, al finalizar tanto la Didáctica de la Literatura, como la Práctica I, deben presentar una *evaluación diag-*

El proyecto didáctico o de aula le permite al maestro cualificar la práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente, además se concibe y experimenta como un proceso de investigación formativa que comienza con la Didáctica General y culmina con el trabajo de grado.

nóstico del grupo de discentes, y demostrar algunos avances de *la intervención didáctica*.

La evaluación diagnóstica, se realiza con el objetivo de *constatar el nivel de conocimientos y de habilidades que sobre un determinado tema poseen los alumnos* (Zayas y González, 98). Las habilidades se organizan en el proyecto de aula, por medio de los contenidos propios de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, y estos a su vez, se expresan por medio de un conjunto de competencias comunicativas como son: hablar, leer, escuchar y escribir, las cuales se hacen más complejas a medida que el discente avanza en su proceso escolar, demostrando su capacidad para *interpretar* cualquier tipo de texto, *argumentar* sus puntos de vista a cerca de determinada situación y *proponer* alternativas de solución a los diversos problemas cognitivos y sociales que se les presentan.

Las tres últimas capacidades son denominadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- como *competencias superiores*. De allí, el maestro en formación, de acuerdo con los resultados arrojados por la evaluación diagnóstica determina, cómo debe desarrollar en sus discentes, una competencia de recepción (leer, escuchar) y otra de producción (hablar, escribir), al igual que una de las superiores. Como un producto de esta segunda etapa, los maestros en formación formulan un conjunto de preguntas problematológicas y de hipótesis, las cuales van depurando a medida que avanza la intervención didáctica. De igual manera, presentan una serie de objetivos, de contenidos y realizan una primera pesquisa bibliográfica para determinar los referentes conceptuales que posteriormente, les permiten construir el marco teórico del proyecto de grado que sustenta la intervención didáctica.

La intervención didáctica es objeto de reflexión en ambas asignaturas -llámese Didácticas o Seminarios de Práctica-, las cuales son consideradas como espacios de formación y de conceptualización del futuro maestro. Por ello se discuten los enfoques relacionados con la didáctica general, la didáctica específica, y la pedagogía del lenguaje, entre otros. Uno de los aspectos en los que mayor dominio teórico-práctico debe mostrar el maestro en formación, consiste en *distinguir y operacionalizar los componentes*, o los conceptos articuladores, que estructuran las diversas propuestas de intervención didáctica y sus modos de integración con el proyecto de aula.

El proyecto de aula se concibe como un proceso de indagación permanente, por medio del cual se expresan los desarrollos de las ciencias del lenguaje, el arte de la literatura y los avances de la pedagogía y de la didáctica. Algunos teóricos consideran que en

3 El ensayista William Ospina retoma los escritores citados en este texto para fundamentar su propia metáfora de *la casa*.

4 Informe Ejecutivo de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana. Presentado al C.N.A. en diciembre de 1999

5 Ibid. Informe Ejecutivo, diciembre de 1999

6 Actualmente la Licenciatura cuenta con dos programas. El primero denominado Licenciatura en Educación Español-Literatura, y el segundo, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana. En ambos programas las didácticas cumplen la función de articulación de saberes y de espacios para la formación del maestro en la práctica pedagógica. Por ello, en este trabajo se describe y analiza la práctica pedagógica del primer programa, en tanto, para el segundo, sólo se han realizado tres semestres. Dicha situación no impide, que tanto los maestros de la licenciatura en Español y Literatura, como los del Énfasis, no puedan gozar de la experiencia y de los cambios que sugiere la integración de éstos, en el futuro inmediato, en los mismos espacios de práctica, llámese Instituciones de Cooperación, Didácticas y Seminarios de Práctica Pedagógica.



el pregrado el concepto de investigación debe entenderse como *formativa o reflexiva*, en tanto el futuro maestro debe desarrollar una serie de competencias, donde por ejemplo *el ensayo teórico con esquema investigativo* (Restrepo, 1999) es una práctica donde el escribiente demuestra el ordenamiento de sus ideas y las de aquellos con los que se identifica o diferencia.

La escritura al igual que la lectura, la oralidad, la escucha y las competencias superiores, deben ser desarrolladas en los futuros maestros, de modo que éstos puedan extender su dominio a los discentes. Con la elaboración escrita del proyecto de aula y posteriormente del proyecto de grado, se pretende estimular en el maestro en formación una reflexión sobre los aciertos y las dificultades de la intervención didáctica, para que hacia el futuro ellos puedan volver sobre su práctica inicial y valorar las nuevas dificultades que se les presentan en *la práctica de la enseñanza*.

En la práctica de la enseñanza confluyen una serie de saberes, que en algunas ocasiones el maestro desconoce debido a su falta de sistematicidad sobre dicho proceso. Cuando el maestro toma conciencia de ello, la práctica pedagógica deja de ser un ritual, para convertirse en saber pedagógico. «[...] el *saber pedagógico* [le permite al maestro] explorar, de un lado, las situaciones prácticas referidas a la enseñanza, así como aquellas que integran las regiones teóricas donde confluyen: *los conceptos articuladores*, como la enseñanza, la formación, la instrucción, el aprendizaje; *las formas de construir conceptos* por medio de la hermenéutica, la reconstrucción, la arqueología, la etnografía, la experimentación didáctica y otros métodos cualitativos [...]» (Isaza y Otros, 01).

Con relación a los *conceptos articuladores* pasemos ahora a distinguir aquellos de los que se ocupa la Didáctica General. De acuerdo con (Zayas, 99) la Didáctica como rama de la Pedagogía, es una Ciencia Social Humanística en la cual sus leyes, al ser de naturaleza dialéctica, demuestran el movimiento que las determina para construir su objeto de estudio: El proceso docente-educativo. Éste es explicado a partir de siete componentes básicos: *el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación*. Sin embargo, estos amplían su horizonte de interpretación a partir de la introducción de nuevos conceptos denominados como la «Dimensión Instructiva», «Educativa», «Desarrolladora» y «Administrativa».

El problema, señala la situación de un objeto que genera una necesidad en el sujeto; *el objetivo*, es el propósito o la aspiración del sujeto que se propone alcanzar el objeto para que al ser transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema; *el contenido*, son los diferentes objetos de enseñanza que ha construido la cultura; *el método*, devela la organización interna del proceso docente-educativo en tanto proceso de comunicación y de acción; *los medios*, son las herramientas utilizadas para transformar el objeto; *la forma*, es la organización asumida desde el punto de vista temporal y organizacional; *la evaluación*, permite comprobar el desarrollo del proceso y la modificación del objeto.

En cuanto a la didáctica de la lengua (Lomas y Otros, 93), citando a Bronckart, consideran que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, todos sus elementos deben estar interrelacionados. El *componente método* es el resultado de la toma de decisiones a partir de diferentes tendencias curriculares. Seguidamente, establecen seis elementos en dicho modelo como son: *los objetivos, los contenidos, las relaciones de comunicación, la organización, los medios técnicos y la evaluación, cada uno se divide en varias dimensiones, que son los aspectos relevantes de cada uno de ellos, con respecto a los cuales se deberán tomar decisiones* (Lomas y Otros, 1993:75).

En lo que respecta a la didáctica de la lengua y de la literatura, se han estudiado varios enfoques, entre los cuales se encuentra el de (Matos y Hernández, 99), quienes trabajan por el impulso de la lingüística textual y la enseñanza del Español, desde un enfoque comunicativo. Plantean seis principios científico-didácticos de la siguiente manera: el impulso de una relación en espiral entre los contenidos lingüísticos y la práctica social; la relación dialéctica entre la forma y el contenido; las determinaciones entre la conciencia lingüística social y la conciencia lingüística individual; la aplicación del enfoque sistémico al análisis del texto; el impulso de la competencia comunicativa como resultado de la integración de una competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, y la aplicación de las estrategias científico-metodológicas al trabajo con diferentes textos.

A propósito de la competencia discursiva, según (Cárdenas, en prensa) una *pedagogía del lenguaje* debe basarse en la concepción semiodiscursiva y sociocognoscitiva del lenguaje. Considera que el impulso en el aula de estas competencias, le permite al docente desarrollar conocimientos, capacidades, actitudes y valores en los estudiantes, para afrontar la vida y tener conciencia de sus actos en diversas situaciones. Añade que los conocimientos y los comportamientos son los pilares de la pedagogía, por lo tanto el maestro debe *enseñar a pensar y a interactuar*. Al final de su reflexión invita al maestro para que desgramaticalice la enseñanza de la lengua, no estandarice el lenguaje de los jóvenes, los corrija de manera natural, amplíe su repertorio, y utilice todos los recursos de los cuales disponen éstos en su vida cotidiana.

La desgramaticalización de la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, es uno de los mayores obstáculos con los que se encuentra el maestro en formación al comenzar su práctica pedagógica. La mayoría de los estudiantes consideran que la clase de Español y Literatura es monótona, en tanto los dictados ortográficos son frecuentes, y las obras de literatura no consultan sus necesidades e intereses. Por ello, el consenso entre pares y de estos con el maestro en formación, acerca del tipo de texto y de actividades por desarrollar es fundamental, para mantener el interés colectivo de la clase *multiactiva*, como diría Cárdenas, basada en una ética del discurso.

Estos consensos son parte del proceso que tanto discentes como maestros en formación experimentan con mayor propiedad al terminar la práctica I. Cuando ha quedado clara la ruta por seguir, o *la bitácora del viaje*, como lo han expresado algunos en sus Diarios de Campo, éstos presentan al tutor y al asesor el *anteproyecto de aula*. En este texto es más clara la pregunta problematológica, al igual que las hipótesis. Los objetivos se han delimitado en atención a las necesidades e intereses de los discentes y los procesos de evaluación le han demostrado los aciertos y los obstáculos de su intervención didáctica.

El grupo de pares -los maestros en formación-, en el Seminario de Práctica y los asesores -en reunión del Comité de Prácticas Pedagógicas-, discuten sobre dicho proceso, con la idea de valorar las acciones y las reflexiones que se generan a partir de las diversas experiencias de los futuros docentes. Además de contar en dicha reflexión con las opiniones de los discentes, de los tutores y de los jefes de departamento de las instituciones de cooperación.

En las instituciones de cooperación las relaciones son muy variadas, ya que existen dos factores que determinan la calidad del trabajo. En primer lugar, la trayectoria que ha tenido el programa con algunas de estas, le ha permitido a los maestros en formación llevar a feliz término el proyecto de aula, en tanto el maestro en ejercicio, quien hace las veces de tutor, o de faro, se

mantiene atento a las nuevas estrategias didácticas sugeridas. Y en segundo lugar, en algunas ocasiones, los tutores consideran que la juventud que exhiben los maestros en formación, al igual que su *inexperiencia*, les impide desarrollar el proyecto de aula tal como éstos lo habían diseñado, ya que expresan que *una cosa es la teoría y otra la realidad del aula*.

En las jornadas pedagógicas de estas instituciones de cooperación, tanto los maestros en formación como los asesores de práctica, han tenido la oportunidad de participar. En estos espacios se socializan los enfoques que los maestros en formación desarrollan en cada institución. Periódicamente los jefes de Departamento del área de Español de cada establecimiento educativo, se reúnen en plenaria con los maestros en formación, para determinar el cronograma de actividades, el cual incluye la revisión del Diario de Campo por parte de los tutores, los criterios para la entrega de informes de los discentes, y la socialización de los anteproyectos de grado de los futuros maestros. Así mismo, estos explican los avances del *estudio de caso* [análisis de un discente que por sus limitaciones o potencialidades requiere una mayor atención del maestro en formación], teniendo en cuenta los registros bien sea orales o escritos, que son materia de evaluación permanente.

Del mismo modo, se han realizado campañas masivas para dotar algunas bibliotecas escolares de libros de literatura. Así en el periódico local, «El Colombiano», y en la página Web de la Universidad, se informó acerca de un evento llamado «Con-cierto libro», en el cual se recogieron más de mil libros de literatura, para fundar la biblioteca del Colegio Ana de Castrillón. En este programa además de participar activamente los maestros en formación, algunas bibliotecas públicas de la ciudad, y la biblioteca central de la Universidad de Antioquia, se hicieron presentes con su aporte solidario los profesores y estudiantes de la universidad.

Con relación al impacto social que ha tenido el programa de Prácticas Pedagógicas en algunas instituciones de cooperación es importante resaltar, el INEM José Felix de Restrepo y el Colegio Ana de Castrillón. En la primera institución, hasta 1999, las prácticas se ofrecían en los cursos regulares del grado sexto hasta undécimo, de lunes a viernes. Sin embargo, en el 2000 surge en el instituto la preocupación por comenzar a nivelar los estudiantes que debían algunos logros de años anteriores. De esta forma, el centro educativo crea un programa especial, el primero en la ciudad de Medellín, por medio del cual los estudiantes pueden *nivelar, recuperar o profundizar* algunos logros según sus necesidades y grado de escolaridad.

En el informe evaluativo⁶ que presenta esta institución se dice: “[...] esta modalidad de práctica ofrece las siguientes ventajas: le permite al maestro llevar a cabo un trabajo pedagógico muy cercano al estudiante, puesto que cada grupo no excede de los 20 estudiantes; pone a prueba la competencia del maestro para solucionar problemas pedagógicos de los estudiantes con ritmo lento de aprendizaje; [...] contribuye con la solución de un problema de carácter institucional, por cuanto permite la superación de logros de un gran número de estudiantes que, no se promueven en los grados VI y IX, debido al bajo nivel en el alcance de los logros en años anteriores; evita que éstos alumnos tengan que permanecer

fuera de la institución durante un año lectivo, tiempo que les concede la ley, según el decreto 1860/94, artículo 53, para alcanzar los logros suficientes», entre otros.

Así mismo, en el Colegio Ana de Castrillón las prácticas pedagógicas se realizan en los cursos regulares desde el grado sexto hasta el grado once. Los sábados asiste de manera voluntaria, el 80% de los discentes para participar de *talleres de literatura*, los cuales son atendidos por catorce maestros en formación del programa de Español y Literatura. Cada mes se realizan las *jornadas pedagógicas*, con la participación de uno de los asesores del Comité de Prácticas Pedagógicas. En este espacio los profesores del área, los maestros en formación y el asesor, proponen actividades mejoradoras de los distintos procesos institucionales. Es importante agregar, que en las últimas pruebas de estado -ICFES- los estudiantes lograron superar a las promociones anteriores, con relación al área de lenguaje. Lo mismo ocurrió en el Liceo Tulio Ospina de la ciudad, donde el programa desde hace varios años ha tenido maestros en formación.

La situación anterior, además de ser un indicativo de la hipótesis que tiene el grupo de asesores, sobre la importancia de comenzar las prácticas desde el grado sexto hasta el undécimo, para medir el impacto social y académico de la intervención didáctica, fue corroborada por las discentes del grado octavo del Liceo Tulio Ospina, cuando comentaron que *desde el grado sexto han tenido «practicantes» y ello les ha permitido estar más interesadas por el área de Español*⁷. Así mismo, otra de las discentes expresó que nunca había pensado que tuviera tantas capacidades para el Español, como las desarrolladas en este año con el acompañamiento directo del maestro en formación⁸.

El anterior trabajo, se ha venido cualificando gracias a la participación que cada uno de los integrantes del grupo multicategorial ha demostrado. Sin embargo, en su proceso de consolidación existen tres factores determinantes. *En primer lugar*, la ampliación del grupo a otras maestras de la universidad, de áreas afines, como también de docentes en ejercicio que hacen las veces de tutores de los maestros en formación, y por lo menos dos maestros en formación. *En segundo lugar*, propugnar por el intercambio académico con aquellos grupos de la ciudad y del departamento que también están interesados en la formación de los maestros, bien sea en el espacio del pregrado, las normales u otras instancias gubernamentales, como la Secretaria de Educación Departamental, por medio de la mesa de lengua materna, en la cual hemos tenido la oportunidad de participar. *Y en tercer lugar*, consolidarnos como un grupo de investigación al interior de la Facultad de Educación, con el apoyo de la Red Latinoamericana para la transformación de la formación de docentes en lenguaje.

Con relación a este último aspecto, el grupo de trabajo viene perfeccionando un proyecto de investigación en diferentes líneas, de modo que los maestros en formación puedan elegir aquella que sea de su agrado. Una primera línea les ofrecerá a estos y a sus discentes, la posibilidad de potenciar la competencia narrativa, entendiéndose por ello una lectura literaria centrada en el relato enigmático y los textos argumentativos. Una segunda, estaría centrada en analizar la influencia del discurso oral del docente

6 INEM JOSÉ FELIX DE RESTREPO, Departamento de Español. Práctica Docente U de A., informe evaluativo-año 2001, presentado por María Elena Gómez, Jefa del Departamento, 3p. Adjunto a este informe se encuentra el de la asesora de prácticas, con fecha de agosto 27 de 2001, 4p.

7 Módulo No. 1 del Seminario de Prácticas Pedagógicas. Protocolo No. 3 del segundo semestre del seminario. Programa de Español y Literatura. Octubre 22 de 2001.

8 Ibid.



universitario en la recepción y en la recontextualización de los conocimientos por parte del futuro docente. El diario de campo que de manera connatural a la práctica elabora el maestro en formación, en este caso, se realizaría a partir de los registros orales del docente universitario. Esta actividad sería objeto de análisis permanente en las didácticas, tanto de aquellas que corresponden a la adquisición de los procesos orales, de lectura y escritura, como las referidas al desarrollo de la lengua y de la literatura, las cuales en el nuevo programa son prerrequisitos para matricular la práctica pedagógica.

Una tercera, les ofrecería la posibilidad de analizar y producir ensayos pedagógicos, en los que se integren el discurso literario, histórico, político, social, cultural, entre otros, teniendo como referente a destacados ensayistas nacionales, latinoamericanos y de otros continentes. Ello les permitiría tanto a los maestros en formación como a sus discentes, desarrollar *la competencia crítica intertextual*, y recuperar por medio de la oralidad y de la escritura los procesos de identidad cultural y social, donde se reconozcan tanto las diferencias como las identidades.

Y una cuarta que indague por el estudio de algunos géneros, obras y escritores representativos de la literatura colombiana contemporánea. Con ella se pretende que el estudiante desarrolle su competencia argumentativa, de manera que pueda acceder, por ejemplo, a un análisis crítico de obras juveniles, preferiblemente. De esta manera se abordaría el texto como un pretexto importante que permita vivenciar los procesos de interacción entre las historias y situaciones propias de la ficción literaria con aquellas experiencias del entorno juvenil.

En esta perspectiva están comprometidos recursos humanos, económicos y la voluntad política de una serie de instancias institucionales y estatales. Del mismo modo, pensar estos proyectos como un aporte al sector de la educación, contribuye a fortalecer los lazos de intercambio humanos y académicos, de los que está tan necesitada Colombia, ya que como bien lo expresamos en la metáfora de la casa, parafraseando a William Ospina, *nuestro país se está convirtiendo en un largo hábito de dogmatismo que nos ha impedido dialogar fluidamente con lo que es distinto [...]*.

¡Sean todos bienvenidos, a esta vuestra casa!



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ISAZA, L. y OTROS. (2000). *La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros. Proyecto de Investigación aprobado por el CODI*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- DERRIDA, J. (1997). *El Tiempo de una Tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. España. Proyecto A. Ediciones.
- LEY 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: MEN.
- LEY 115 de 1994: Ley General de Educación. Bogotá: MEN.
- INFORME EJECUTIVO al CNA. (1999) Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana.
- CÁRDENAS, A. *La docencia del pensamiento y el lenguaje. Hacia una pedagogía integral del lenguaje*. Del libro en prensa, Santafé de Bogotá.
- LOMAS y OTROS. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Piados.
- TALLER DE LA PALABRA. (1999). *Selección, introducción y notas de la profesora Rosario Mañalich (compiladora)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ, DE Z. (1999). *Didáctica. La Escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Tercera edición corregida y aumentada.
- INFORME. (2001). Departamento de Español del INEM José Felix de Restrepo. Medellín. María Helena Gómez.
- MÓDULO No.1. (2001). Protocolos y relatorías del Seminario de Práctica Pedagógica.
- PROYECTOS (1996-2001). Proyectos de sistematización y de grado de los maestros en formación.
- MEJÍA, J. A. (2000). *Efectos del Divorcio entre la Teoría y la Práctica en la Formación del Estudiante*. Ponencia presentada en un evento organizado por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, Medellín.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN- Y CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN -CNA. (1998). Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Santa fé de Bogotá: Corcars.
- OSPINA, W. (2001). *Colombia en el planeta*. Medellín: Gobernación de Antioquia. Secretaria de Educación y Cultura. Dirección de Cultura.
- RESTREPO, B. (1999). Seminario Taller. Docencia-Investigación. Memorias 12- 14 de abril. *La investigación formativa e investigación científica en sentido estricto*. Vicerretoría de Docencia. U.de A.