

TENSIONES Y RETOS EN EL DISEÑO DE UNA LICENCIATURA CON ÉNFASIS EN LENGUA Y LITERATURA¹

*Alice Castaño Lora**
*Gustavo Adolfo Aragón Holguín***

RESUMEN

¿Cuáles son las relaciones entre la formación de licenciados en lengua y literatura y las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio del área de Lengua Castellana y Literatura? ¿Hasta qué punto la escuela es afectada por la formación universitaria? En este artículo de investigación se examinan tanto las tensiones como los retos que implica la formulación de una licenciatura en lengua y literatura que resulte pertinente y ajustada a la coyuntura actual en Colombia. Como insumo para el análisis se consultaron los programas académicos que ofrecen formación docente en el ámbito de la lengua castellana, los lenguajes y la literatura, posteriormente, se seleccionó una muestra de cada denominación. La estrategia de analizar las tensiones permitió revisar críticamente tanto los fundamentos como los principales procedimientos utilizados en las aulas universitarias y las de la educación básica a propósito de temas como los criterios para la selección de textos literarios, el sentido de las prácticas docentes, el carácter interdisciplinar del conocimiento escolar y el lugar que se le concede a la investigación en la formación de los futuros licenciados. Finalmente, se proponen algunas recomendaciones para el diseño de una licenciatura en lengua y literatura.

Palabras clave: Formación docente, lenguaje, literatura, didáctica, licenciatura.

TENSIONS AND CHALLENGES IN THE DESIGN OF A DEGREE WITH EMPHASIS ON LANGUAGE AND LITERATURE

ABSTRACT

What are the relationships between the training of graduates in language arts and the teaching practices of teachers in exercising the area of Spanish Language and Literature? To what extent is the school affected by university education? In this research paper both the tensions and the challenges of developing a degree in language and literature that is relevant and tailored to the current situation in Colombia are examined. As an input to the analysis, academic programs that offer teacher training in the Spanish language, languages and literature were consulted; later a sample of each denomination was selected. The strategy to review tensions let us analyze critically the foundations and the main procedures used in both university and basic education classrooms regarding issues such as the criteria for literary texts selection, the sense of teaching practices, the interdisciplinary character of school knowledge and the place given to research in the training of future graduates. Finally, some recommendations for the design of a degree in language and literature are proposed.

Keywords: Teacher training, language, literature, didactic, degree.

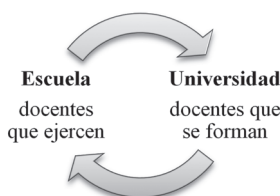
¹ Una versión preliminar de esta investigación se presentó en la conferencia "La universidad y la escuela: una relación muy cercana apuntes para pensar una licenciatura en lengua y literatura" ofrecida en la Universidad Industrial de Santander por Alice Castaño Lora.

* Licenciada en Literatura, Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y Magíster en Literatura Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Lenguaje, Universidad Icesi y coordina el componente de Lectura. También, es docente en la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. Correo electrónico: alicecastano@gmail.com

** Licenciado en Literatura y Magíster en Literaturas Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle, Cali. Profesor en la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. Hace parte del Grupo de Investigación Literatura y Educación, del equipo docente del diplomado *Enseñanza de la literatura infantil y del Nodo EnredateVe* de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje. Correo electrónico: gustavoaragon3@gmail.com

Analizar la formación universitaria de licenciados en lengua y literatura se puede hacer desde la relación universidad y escuela gracias a que nos instalamos como profesionales en el ciclo inicial de otra persona, es decir, en su formación básica. Por lo tanto, el problema de pensar en la creación de una licenciatura debe ser considerado como un reto más que tiene la educación superior. Así, la mirada analítica sobre una licenciatura no sólo debe hacer referencia al interior de lo que ofrece un currículo sino que, también, debe considerar el exterior, su impacto, su incidencia. Coincidimos aquí con el criterio de Delia Lerner, quien sostiene que si se quiere escribir sobre educación no es aconsejable distanciarse totalmente del aula (Lerner, 2003, p.19). El siguiente esquema sintetiza el tipo de aproximación que se quiere proponer:

Figura 1. Escuela y Universidad



Este artículo se organiza en tres partes: primero se ofrece un panorama general de la formación actual de las licenciaturas y sus repercusiones, tomando como base una muestra de las mallas curriculares de algunas universidades; en segundo lugar, se exploran algunas de las tensiones y decisiones a las que se enfrenta un programa de licenciatura en lengua y literatura en relación con las críticas a la educación básica y media. Por último, se plantean algunas condiciones de posibilidad para una licenciatura que se desprenden de esos análisis y exploraciones.

I. UN PANORAMA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS LICENCIATURAS Y SUS POSIBLES ALCANCES

Este panorama general parte de la manera como están organizadas las mallas curriculares de las licenciaturas en Colombia, y que tienen la lengua o la literatura como el centro de su formación. Se rastrearon los siguientes componentes: *investigación, lengua, literatura, práctica docente, didáctica, tecnología, lectura y escritura*, puesto que son esenciales en el marco de una licenciatura en nuestra área. Un ejercicio similar lo realizó Fernando Vásquez (2006) cuando indagó específicamente el componente de literatura en las licenciaturas; así que también se acudirá a algunos de sus análisis para establecer si, casi diez años después, el panorama sigue siendo el mismo o se ha modificado.

Para la selección de las mallas el proceso fue el siguiente:

Ingreso al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación para conocer cuántas licenciaturas en lengua y literatura existen actualmente (se obviaron aquellas que se enfocan en primera infancia, preescolar y las

que se centran en una o varias segundas lenguas). En total la base de datos arrojó 42 programas académicos, los cuales están a cargo de 25 universidades: 17 oficiales y 8 privadas. En algunas universidades se ofrece el mismo programa en sus diferentes sedes aunque el Ministerio de Educación lo cuente como si fuera uno distinto². Las modalidades son: 35 presencial, 6 a distancia y 1 virtual.

Selección de una muestra de cada una de las diversas denominaciones de las licenciaturas.
Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana
Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana
Licenciatura en lengua castellana
Licenciatura en lengua castellana y comunicación
Licenciatura en lengua castellana y literatura
Licenciatura en español y literatura
Licenciatura en literatura
Licenciatura en lingüística y literatura
Licenciatura en lingüística y semiótica

Se descargaron las mallas curriculares de los anteriores programas académicos desde las páginas web de las universidades. Estos documentos, si bien apenas constituyen una parte de la amalgama curricular, permiten observar las decisiones de secuencias, énfasis y concepciones sobre el sujeto que se está formando y los contenidos con los que debe relacionarse en su carrera.

Vale la pena aclarar que el análisis que se presenta en esta sección parte sólo desde este marco curricular, desde la ruta de navegación que proponen estos programas académicos; no obstante, es importante señalar que, en las actuaciones concretas de los maestros, es posible trascender ese marco inicial. Para empezar, se presenta una descripción de los hallazgos generales en relación con los componentes mencionados y se retoma, en cada uno de ellos, la relación con la escuela. Al final de cada apartado se postula una serie de interrogantes que, ulteriormente, serán retomados para ofrecer una comprensión de las tensiones que enfrenta una licenciatura al decidir su plan de estudios.

1.1 La investigación

La alusión a la investigación aparece en las mallas curriculares desde 7° semestre, con un promedio de 2 cursos. Está principalmente ligada a la práctica pedagógica aunque aparece también, en menor medida, relacionada con problemas propios de la lengua y la literatura o del ser profesional.

Algunos títulos de cursos ilustrativos de esta relación serían: *Investigación en lenguaje y educación*, *Investigación literaria*, *Seminario investigativo pedagogía y saberes*, *El maestro como investigador*. En 2 universidades la investigación se encuentra a lo largo de la carrera

² Por ejemplo, el programa de Licenciatura en Literatura, de la Universidad del Valle, tiene sedes, además de la central en Cali, en Palmira, Buga, Caicedonia, Zarzal. Como se señala arriba, el MEN distingue 5 programas pese a que todas las sedes operan con idéntica malla curricular.

(aparecen cursos desde segundo semestre); no obstante, se observa cómo el énfasis se encuentra en aspectos teóricos, en especial en los paradigmas de la investigación cualitativa y cuantitativa, o bien, en asignaturas formales de metodología: *pregunta, método*. En 2 programas no se mencionan cursos relacionados con la investigación, lo que nos puede llevar a afirmar que no se la está estudiando o practicando; sin embargo, es probable que su ausencia en la denominación de los cursos sea indicio de que se asume de manera transversal.

Consideremos una tendencia que arroja este estudio sobre el componente de investigación: su ubicación en 7° u 8° semestre. Que la investigación tarde tanto en aparecer en la carrera puede implicar varias cosas. Por un lado que se asume que el licenciado en formación debe primero conocer los contenidos específicos del área para después enfrentarse a un proceso de investigación. También puede significar que esta se restringe a encontrar aquello que en las teorías aparece, lo que deja por fuera la posibilidad de construcción de conocimiento por parte del mismo estudiante en formación. Por otro lado, en aquello que se ha llamado currículo oculto, esta tardía aparición puede sugerir que se investiga para graduarse, no para aprender o conocer sobre lo que sucede en la escuela.

¿Qué pasa en la escuela? Hace algunos meses la revista *Semana Educación* publicó un artículo que titulado *Los alumnos no quieren investigar*; en la entradilla podemos leer: “A pesar de tener las herramientas, no saben dónde buscar información de claridad ni cómo plantear su trabajo a partir de ésta. Los maestros tienen el reto de motivarlos y guiarlos”. Detengámonos en la última afirmación de esa entradilla: “Los maestros tienen el reto de motivarlos y guiarlos”. Frente a esto podemos preguntarnos ¿estamos, los docentes universitarios, *motivando* o *enseñando* la importancia de la investigación? Más allá de la enseñanza manifestada en contenidos específicos es importante cuestionarnos sobre la existencia de prácticas investigativas permanentes y saber si los estudiantes tienen la oportunidad de participar en ellas.

1.2 Lengua y literatura

La lengua y la literatura son los componentes centrales y protagónicos de la formación. Es por ello que aparecen de manera explícita en la denominación de los programas. Así mismo, aparecen de manera reiterada en la formulación de los cursos.

Consideremos, en primer lugar, los cursos de lengua. Estos se organizan, por un lado, tomando en cuenta aspectos formales del estudio de la lengua (fonología, morfología, sintaxis), estudio de sentido y significado (semántica, semiótica), de uso (pragmática, discurso); por otro lado, desde perspectivas psicológicas y sociológicas (psicolingüística, sociolingüística).

Un panorama similar al expuesto encontró Fernando Vásquez aunque, a diferencia de su pesquisa, aquí se pudo identificar que, al menos en un programa, se ofrece el curso titulado *La significación y educación*. Este hecho puede constituir un indicio de que el

estudio del lenguaje se puede abordar desde un marco más contextualizado y añejo a nuestro quehacer docente:

En la enseñanza de la lengua se trata de ir más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas, pues su aplicación ha conducido a desviaciones y énfasis que desembocaron en un instrumentalismo gratuito [...] los procesos deben centrarse en el proceso de significación, entendido este como esa dimensión que permite llenar de significado y de sentido los distintos signos y discursos presentes en su interacción con los saberes culturales, con otros sujetos y con experiencias humanas distintas (Vásquez, 2006, p. 66).

Es interesante observar la ubicación de los cursos a lo largo de los semestres: la mayor parte de programas empiezan con los niveles de descripción gramatical: fonética y fonología, morfosintaxis y semántica; luego se abordan otros procesos que incluyen al sujeto como psicolingüística, sociolingüística y pragmática. En otras palabras, se pasa de un abordaje inmanente de la lengua a uno trascendente.

Si establecemos un paralelo con la escuela, curiosamente observamos que es ese tipo de gradación la que se ha cuestionado tanto a los maestros en sus prácticas concretas como a diversas propuestas de Política Curricular. Veamos un par de ejemplos para cada caso. En el terreno de la enseñanza de la adquisición del código se reconocen los sonidos, luego se trabaja en la forma de las letras, después en sus combinaciones y, es tan solo en ese momento que se asume que los estudiantes están preparados para pensar y operar con el significado. En cuanto a Política Pública, encontramos un reciente y polémico ejemplo: los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), que han sido objeto de cuestionamiento por diferentes organizaciones académicas, como la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje.

Veamos ejemplos de cómo están distribuidos los cursos en algunos de los programas analizados con relación al tema de lengua.

Tabla 1. Distribución del componente de lengua en algunos programas

Lengua
Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Pragmática, Historia de la lengua
Significación y educación, Fundamentos de la lingüística, Fonética, Fonología y sintaxis, Comunicación
Psicolingüística, Semiótica, Filosofía del lenguaje, Fonética y fonología, Análisis morfosintáctico, Lingüística aplicada, Análisis del discurso, Semántica
Introducción al lenguaje, Fonética, Morfosintaxis, Semántica, Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística del discurso
Lingüística I, II, III...

Por otra parte, el componente de literatura es el que tiene el énfasis más preponderante en casi todos los programas. A continuación se presentan los cursos ofrecidos en algunos de los programas:

Tabla 2. Distribución del componente de literatura en algunos programas

Literatura
Literatura Antigua, Literatura Medieval, Literatura Contemporánea, Literatura Hispanoamericana, Literatura Colombiana. Temas de literatura regional. Temas de literatura infantil.
Literatura Griega y Latina, Literatura Europea, Literatura Española, Literatura Latinoamericana, Literatura Colombiana, Literatura Contemporánea; Teoría del Texto Poético y del Texto Narrativo, Dramaturgia y Teatro, Ensayo, Literatura Infantil y Juvenil.
Literatura Colombiana e Hispanoamericana, Géneros y temas de la Literatura
Socio-crítica, Hermenéutica, Clásicos Griegos y Latinos, Literatura Medieval, Literatura Amerindia, Renacimiento, Latinoamericana I y II, Literatura Moderna, Literatura Contemporánea, Literatura Colombiana I y II
Teoría del texto narrativo y poético, Literatura Grecolatina, Literatura Española, I Literatura Latinoamericana, Literatura Colombiana
Literatura Colombiana, I Literatura Latinoamericana, Literatura Hispanoamericana, Literatura Española, Literatura Universal
Teoría y Análisis Literario en: narrativa, lírica, ensayo o dramaturgia; Literatura Española, Literatura Latinoamericana I y II, Literatura Colombiana
Literatura Colombiana, Literatura Latinoamericana, Literatura Clásica Griega, Literatura Clásica latina, Literatura Isabelina, Literatura Medieval y Renacentista, Literatura Española, Literatura Contemporánea, Periodismo Literario, Literatura y Teorías del Lenguaje, Cervantes y el Quijote, Literatura y Adaptación Cinematográfica, Teorías Literarias.

¿Cuáles son los criterios de organización predominantes para situar la literatura en el aula? Antes de responder esta pregunta recordemos una de las grandes críticas que se le hace a la escuela con relación a las prácticas de enseñanza de la literatura. Curiosamente se ha cuestionado que ella, los libros de texto y los documentos oficiales privilegian un carácter historiográfico en la organización y enseñanza de lo literario. No obstante, si consideramos el nombre de los cursos en los programas académicos es ese, precisamente, el criterio recurrente de organización. Tan solo en un programa aparece la relación de la literatura con otros soportes expresivos (el cine); apenas en dos se menciona a la Literatura Infantil y Juvenil y en un solo caso la Literatura Regional. Sobre estos énfasis diferentes volveremos más adelante pero, por lo pronto, se puede afirmar que lo recurrente sigue siendo lo que Harold Bloom ha denominado como: “el canon occidental.” Así pues, conviene reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿qué estudian los niños y jóvenes actualmente? Los siguientes son algunos de los contenidos que se trabajan: la información proviene de encuentros con maestras en Instituciones Educativas en Palmira (Valle) y de aquello que se puede inferir de la organización de diversos libros de texto y también del registro y memoria de estudiantes de sexto grado, expresado no sólo en sus cuadernos de apuntes sino en relatos y conversaciones informales.

Tabla 3. Algunos contenidos de lo que estudian los jóvenes actualmente

El cuento y la novela
Características de la novela
El verbo
De la carta al correo electrónico
Analogías
La leyenda
Clases de verbos
Mayúsculas
Mapa conceptual
Cuadro sinóptico
La descripción
El relato lírico
El adverbio
Las formas cómo-como
El uso de la H

Frente al panorama expuesto surge la siguiente pregunta: ¿es la forma de trabajo en la escuela una consecuencia o una causa de la manera en que se organizan los contenidos en una licenciatura? Consideremos el siguiente aporte de Vásquez:

Escribe Carlos Lomas, la enseñanza de la literatura ha dependido sustancialmente de lo que las escuelas o las universidades han priorizado. Es en la formación de licenciados donde se apuesta por el cambio o por la continuidad de un determinado modelo para enseñar literatura [y lengua] (Vásquez, 2006, p. 62).

A los maestros se les exige, desde un discurso académico y oficial, que integren, que trabajen a partir de problemas, que configuren proyectos, que susciten la investigación. Sin embargo, en los contextos en que han sido formados esos licenciados esas perspectivas y énfasis no tuvieron lugar, no hubo un abordaje o exposición de lo literario desde esos ángulos. Lo cierto es que el énfasis estuvo en el contenido y es eso lo que con mayor frecuencia se reproduce.

Vale la pena citar aquí una anécdota recabada del diálogo con las maestras de sexto grado en Palmira.

Le pregunté a mi sobrina qué le gustaba más de la clase de Español. Ella respondió: “cuando mi maestra cuenta cuentos y hablamos de ellos, o cuando nos hace una pregunta de una página y la podemos corregir si nos quedó mala”.

Concluía la maestra que aquello a lo que concedía mayor valor su sobrina era a una práctica: el ejercicio conjunto de lectura en voz alta. Eso es algo que encanta y deleita a los niños. Este ejemplo nos permite deslindar algunos interrogantes: ¿cómo establecer una relación distinta con la lengua y la literatura cuyo eje sea la enseñanza de las mismas? Es decir, ¿cómo pensar la enseñanza de la lengua y la literatura desde el marco de la didáctica?, ¿cómo crear rutas de lecturas propias y para los otros?, ¿cómo organizar un programa de estudios de una licenciatura que no privilegie el contenido y, en cambio, incorpore la mediación de este sin, por ello, renunciar a su valor como factor disciplinar?

1.3 Lectura, escritura y tecnologías

La lectura y la escritura son procesos necesarios en el desarrollo de una carrera. Asimismo, son prácticas de enseñanza constitutivas de alguien que será maestro de lenguaje. La tecnología ha permeado estas prácticas a tal punto que la relación con la información y con los demás ha cambiado. ¿Cómo aparecen ubicados los cursos que orientan estos asuntos en las mallas curriculares?

Enfoquemos primero la lectura y la escritura. Aparecen en algunos programas 2 cursos ubicados en el primer y en el segundo semestre. Que aparezcan al inicio de la carrera tal vez se asocie al propósito de muchas universidades de hacer frente a los bajos niveles de lectura y escritura con que llegan los estudiantes y no necesariamente a reflexiones propias de las licenciaturas. Si son los únicos cursos que abordan de manera explícita estos procesos, podríamos inferir que se asumen como algo transferible, como prácticas estáticas que no requieren mediaciones especializadas.

Ahora bien, no hay que desconocer el hecho de que la lectura y la escritura son prácticas permanentes a lo largo de toda la formación del licenciado y de cualquier carrera universitaria. Al respecto resulta por lo menos preocupante el hallazgo de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? (LEU)* (Rincón y Pérez, 2013). Esta encontró que una tendencia general con relación a la función y valor de la lectura y la escritura en la universidad es asociarla con lo evaluativo ya que se lee, se escribe y se habla para el examen, para la obtención de una calificación. Si bien la nota es un aspecto inherente a una carrera y marca cuantitativamente el desempeño de un estudiante, no debería ser el propósito de la formación universitaria. Estudiar para una nota restringe la enseñanza a la memorización y la escritura a una función de registro. La preponderancia de este propósito evaluativo hace de los estudiantes unos sujetos “repetidores” y deja de lado procesos de pensamiento de orden superior como el análisis, la comprensión y la crítica.

Estableciendo un paralelo con la escuela, somos conscientes que se la cuestiona constantemente por los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes, especialmente después de que se publican resultados de pruebas externas. Particularmente en esos momentos las prácticas de enseñanza son puestas en tela de juicio, florecen las acusaciones y los juicios lapidarios y se reclaman cambios inmediatos. Curiosamente, como acabamos de ver, la investigación LEU, muestra:

la presencia notoria de prácticas de enseñanza en la universidad que tradicionalmente se efectúan en los otros niveles del sistema escolar y que la investigación didáctica ha puesto en cuestión: escribir únicamente para el profesor, solo para ejercicios de clase y para resolver instrumentos de calificación (Rincón, Pérez, 2012, p. 280).

En el rastreo se encontraron 2 programas que, en semestres superiores, abordan la lectura y la escritura de manera explícita y con otros propósitos. Algunos ejemplos son los cursos: *Lecto-escritura en el niño I y II*, *Creación literaria* y *Didáctica de producción y comprensión de textos I y II*. Por sus nombres podemos inferir que se piensa en la mediación de la lectura y la escritura y en el proceso de adquisición de la lengua.

Respecto a la tecnología, en 3 programas académicos se enuncian cursos que la aluden: *Usos educativos del computador*, *Introducción a la programación*, *Software educativo*, *Tecnología e informática I y II*, *Tecnologías y educación*, *Taller tecnología, medios y subjetividad*. Al igual que la lectura y la escritura, el uso de la tecnología es un eje que puede ser transversal a toda la carrera y está presente en el funcionamiento de los cursos.

Miremos la tecnología en relación con la escuela. A esta se le exige vincular a los estudiantes con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Como una respuesta a esta necesidad se han abierto últimamente diversos programas de actualización docente en TIC. En Cali, por ejemplo, se está ofreciendo actualmente TIT@ y Crea-Tic; el primero familiariza a los maestros con el conocimiento y uso de diversos dispositivos computacionales (*hardware*) y diferentes programas (*software*); el segundo tiene como propósito el diseño de la enseñanza del lenguaje usando las TIC. Así, tenemos dos énfasis fundamentales en la actualidad: en el *recurso* (aprendizaje del uso de las herramientas TIC) o en el *diseño* (exploración de la manera como se incluyen las TIC en la enseñanza del lenguaje, lo que vincula la didáctica).

Lo que se deduce en el trabajo con los maestros concuerda con los cuestionamientos que hace Myriam Nemirovsky, según la cual la incorporación de la tecnología se queda en un plano superficial.

Cuando [la informática] se incorpora a la escuela, con frecuencia se hace de manera empobrecida, escolarizada (en el peor sentido del término), perdiendo su identidad y su potencia, restringiéndola a los usos más mecánicos y reiterativos para realizar los mismos ejercicios de toda la vida, pero que, en lugar de hacerlo a base de trazos, lo hace oprimiendo el botón del ratón (Nemirovsky, 2004, p. 108).

Una posibilidad de análisis en los cursos universitarios en el marco de una licenciatura es observar si tienen esta misma tendencia o si hay una relación cercana con los procesos de investigación, lectura y escritura emergentes a que da lugar la tecnología. Se trataría aquí de evaluar si se considera el uso de la tecnología sólo a *la forma en que se presenta un contenido* (sea este un trabajo escrito en *Word* o una exposición oral con apoyo de *Power Point* o *Prezzi*) o, por otro lado, si *hay un uso funcional de diversos recursos*. Ejemplos de este último caso son la utilización de plataformas educativas como *Moodle* o *Edmodo*, o de recursos abiertos como Drive de Google en los que se propician la interacción asincrónica de los participantes (foro o *Wiki*), la escritura cooperativa, el debate.

Nuevas y urgentes preguntas se derivan del anterior análisis: ¿cómo fortalecer las competencias en lectura y en escritura de los estudiantes en los dos niveles, pensando en ellos como sujetos y como futuros mediadores de estos procesos?, ¿cómo trascender de una concepción lingüística de la lectura a una que involucre el sujeto?, ¿de qué manera incorporar la tecnología en los programas académicos?, ¿cómo propiciar un acercamiento a la tecnología que esté acorde con las nuevas prácticas y estrategias que ella requiere y posibilita?

1.4 Práctica docente y Didáctica

Podríamos suponer que los componentes que hasta aquí se han expuesto (lengua, literatura, lectura, escritura y tecnologías) tienen una relación explícita con la enseñanza y el aprendizaje en los cursos de Práctica docente y de Didáctica. Pero, la verdad, tampoco es tan esperanzador el panorama. La Práctica docente, en la mayor parte de los casos, se da en 8° y 9° semestre. Es decir, al igual que ocurre con la investigación, está situada al finalizar la etapa formativa.

Este fue el mismo hallazgo de Fernando Vásquez en su análisis de tendencias y tensiones en el 2006. Del *corpus* de programas considerados, sólo una universidad propone un ciclo de prácticas de 4° a 7° semestre, cada cual con su énfasis: contextualización, discurso, currículo y enseñanza de la lengua. Esto podría darnos luces sobre cómo ampliar esa línea que tiende relaciones entre la escuela y la universidad. Hay que aclarar que los programas académicos tienen un componente pedagógico (dentro del cual se organizan las prácticas) y que ahí se abordan aspectos como: evaluación, políticas curriculares, teorías del aprendizaje, historia de la educación.

Respecto a la didáctica, aspecto central de nuestro quehacer como maestros, lo que constituye nuestra especificidad disciplinar, también aparecen 2 cursos en toda la carrera, un semestre para didáctica de la literatura y otro para didáctica de la lengua (exceptuando aquellos programas dirigidos a la educación básica y que tienen didácticas por áreas). El mismo panorama se reflejaba en el 2006. ¿Qué implicaciones tiene esto? Chartier lo plantea de la siguiente manera:

Los departamentos de educación pueden muy bien otorgar una cultura general de la escuela y del aprendizaje sin ocuparse de la práctica profesional. Las universidades de medicina y de derecho se han preocupado desde hace tiempo por esta vinculación entre la práctica profesional (en el hospital, en las oficinas de negocios) y la teoría enseñada en la facultad. Para la educación primaria las escuelas normales han jugado un rol similar, en un nivel modesto. Pero la cuestión es saber si la universidad sabrá integrar la cultura profesional de la primaria [y en la secundaria] en el *curriculum* de formación de los futuros maestros. De lo contrario corremos el riesgo de pensar la práctica pedagógica como la aplicación de la teoría, lo que evidentemente no es. Y el riesgo de “proletarización” mental en los maestros se acrecentará: aprenderán en la universidad a hablar de “zona de desarrollo próximo” o a oponer *curriculum* oficial y *curriculum* oculto o real, pero no sabrán si está bien o mal obligar a un niño a sostener en forma diferente su lápiz ni sobre qué criterios apoyarse para decidir hacer o no repetir a tal o cual alumno. Ahora bien, es ahí que se juzga la profesionalidad de un educador (Chartier, 2009, p. 71).

¿Es posible que esta ausencia de relaciones más directas con el universo escolar sea lo que genera la ausencia de investigaciones en didáctica y la construcción de un discurso didáctico por parte de los maestros?

Hasta aquí este panorama general. Se han establecido posibles relaciones de causalidad entre la manera como están organizadas las licenciaturas en nuestro país (tomando los datos de sus mallas curriculares) y las críticas constantes a la educación básica y media. En esta indagación hemos querido visibilizar que las críticas a la escuela son también una crítica a la formación docente universitaria. Si bien es cierto que existen otros factores -de tipo social, cultural, económico-, que inciden en el desempeño de los estudiantes esto implicaría realizar una labor de investigación más a fondo que excede, por el momento, los límites de este artículo. Por ahora, sirva este panorama como un detonante de reflexiones críticas sobre la formación en una licenciatura.

1.5 Las tensiones

Continuando con este análisis, centrémonos ahora en las tensiones y decisiones que enfrenta un programa de Licenciatura en lengua y literatura en la actualidad. Bombini, refiriéndose al contexto escolar, propone los siguientes cuestionamientos “¿qué enseñar en la clase de lengua?, ¿cuáles son los contenidos de literatura?: son preguntas de índole científica, curricular y didáctica, pero también cultural y política” (2006, p. 18-19). Es hora de trascender el *qué* enseñamos y poner en el centro el *para qué* lo hacemos; es momento de conferir a esos términos un sentido que no solo vincule lo académico, cultural y político, sino también una dimensión personal, didáctica y social.

1.6 Contenidos disciplinares vs saberes didácticos

Esta tensión opone el perfil del profesional que proyecta una licenciatura y los contenidos abordados en la misma. El conflicto se cifra esencialmente en si son los contenidos disciplinares los que definen a un maestro o si es necesario considerar, además, otro tipo de saberes, aquellos que vinculan la pedagogía y la didáctica.

Enlancemos esta reflexión a una problemática real del magisterio colombiano en la actualidad. El Decreto 1278 (2002) del Ministerio de Educación permite a profesionales de diversas ramas ejercer como docentes. Frente a esta decisión la comunidad educativa ha manifestado su inconformidad pues, esencialmente, cuestiona la legitimidad de las licenciaturas, de los programas de educación que forman a los profesores. Esto desató interesantes reflexiones académicas en torno a qué es lo distintivo de un maestro, cuál es su sello característico, su impronta, su saber específico.

Si la respuesta a la polémica es su saber sobre la lengua o la literatura, lo distintivo de un maestro sería su control sobre un contenido específico. Así las cosas, se podría validar que un biólogo, un químico, un ingeniero, en fin, cualquier profesional, pueda fungir como maestro porque para ello sólo se requeriría un conocimiento especializado en un área.

Uno de los riesgos que pone en escena el énfasis en el contenido es que este se construya como una verdad dada, que no se lo cuestione; entonces, la actuación de los futuros maestros en la escuela consistiría en la aplicación de esas teorías, en la reproducción

de un saber dado y no en la emergencia de este en las aulas. Esta perspectiva invalida la posibilidad de que el maestro se asuma como investigador y de que el aula sea un espacio en donde “ocurra” el conocimiento.

El año 2014, en el marco de un programa de formación de docentes en ejercicio, se propuso el diseño de una unidad didáctica que respondiera a una necesidad real de los estudiantes de los docentes participantes. En el análisis del trabajo presentado se encontró que los propósitos de formación planteados eran pertinentes pero que el diseño de las actividades iba en contravía del alcance de dichos propósitos (Castaño y Osorio, 2014).

Tabla 4. *Propósitos y actividades*

Propósitos formativos	Actividades propuestas
Comprender textos narrativos y su estructura	Preguntas literales y ejercicios de vocabulario
Identificar la intención comunicativa de un texto	Trabajo sobre sinónimos y antónimos
Conocer estrategias de búsqueda de información	Exposición del maestro sobre las clases de fuentes de información.

En los profesores que han estado expuestos de manera exclusiva a una teoría disciplinar se observa cómo ésta influye notoriamente en su discurso; sin embargo, esto no garantiza que se propicien aprendizajes potentes y situados en el aula. La razón de esto es que resulta necesario complementar el saber disciplinar con el didáctico.

El saber didáctico, aunque se apoya en saberes producidos por otras ciencias, no puede deducirse simplemente de ello; el saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento, resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza; es producto de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico; se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas (Lerner, 2001, pp. 168-169).

Estudiar las conceptualizaciones teóricas sin trazar sus implicaciones en la enseñanza, genera que los egresados no puedan operar con esa teoría porque las preguntas, las búsquedas, las metodologías no son las del maestro: son de la psicología, de la lingüística, de la sociología. El reto que aquí se impone es cómo dialogar con esas teorías desde el campo de la escuela. La misma Delia Lerner propone un ejemplo: estudiar los aportes de las Ciencias del Lenguaje en relación directa con sus aportes en la enseñanza o concepciones de la escritura y la lectura:

Las contribuciones de la sociolingüística obligan a revisar críticamente la noción de “corrección”, que está tan arraigada en la escuela, para reemplazarla por la de “adecuación a la situación comunicativa” lo que supone abandonar la desvalorización que han sufrido los dialectos o sociolectos no prestigiosos (Lerner, 2001, p.63).

Para finalizar el abordaje de esta tensión es necesario y urgente que la didáctica ocupe el centro de la oferta y de las reflexiones en la licenciatura. Estamos en un mundo en el que el contenido está a la mano y, por lo tanto, necesitamos profesores que ayuden a pensar

y a manejar esa información, que contribuyan a que los estudiantes puedan establecer relaciones. En fin, profesores que trasciendan la pregunta por la receta, que revitalicen y diversifiquen el *cómo* y profundicen e indaguen el *por qué* y el *para qué*.

1.7 Conocimiento de los clásicos vs otras formas de literatura (LIJ)

La selección de los textos a incluir desde el ámbito de la literatura y el criterio para su selección pone en relieve otra de las tensiones que enfrenta una licenciatura. En el panorama general se observó la fuerte tendencia por organizar la literatura desde un enfoque historiográfico. Quienes hayan cursado una licenciatura con énfasis en literatura y se encuentren familiarizados con los procesos que en ella se gestan, seguramente habrán advertido el protagonismo de los clásicos; un efecto de esto es la subordinación de otras formas de literatura. Pocos programas empiezan a incluir como objeto de estudio la literatura infantil y juvenil o las literaturas regionales. Frente a esta tensión no se trataría de tomar partido por uno u otro extremo (a la manera de la *Querrela entre Antiguos y Modernos*³) sino que convendría observarse de qué manera las diversas formas de literatura resultan complementarias.

Los clásicos son fundamentales. Autores como Harold Bloom, Alfonso Reyes, Francisco P. de Saramanch, Ana María Machado y Michele Petit han reflexionado sobre su importancia. Sin embargo, no hay que desconocer que, hoy por hoy, niños y jóvenes ingresan a la literatura por otras vías: novelas hipermediales, libros álbumes, novelas gráficas, aplicaciones, cine, adaptaciones literarias y literaturas propias de comunidades indígenas y afrocolombianas.

Si no olvidamos que nuestros licenciados son maestros en formación y que sus estudiantes son niños y jóvenes, necesariamente en una licenciatura urge abrir vías para esta diversidad. Sería muy interesante, por ejemplo, analizar críticamente los planes lectores que ofrecen las editoriales para conocer qué tipo de literatura está llegando a la escuela; también resulta clave tomar en cuenta propuestas del MEN, como la colección *Semilla*, *Territorios Narrados* y la página de *Maguaré*.

Como corolario de lo señalado, permanentemente se gradúan muy buenos investigadores en obras clásicas de las universidades; no obstante, esos egresados, ya en un rol docente, carecen de herramientas o experticia en cuanto a cómo mediar esas mismas obras en los colegios en los que trabajan. Lo que con frecuencia ocurre es la reproducción de las mediaciones a que estuvieron expuestos, desconociendo que esa transposición didáctica tenía como público objetivo estudiantes universitarios que han elegido el estudio de la literatura y no estudiantes de primaria o secundaria, para los cuales el estudio y la relación con la literatura es muy diferente.

En consecuencia, el asunto es que se puedan asumir posiciones críticas frente a algo tan fundamental como lo es la selección de los textos para leer ya que, de todas maneras,

³ La *Querrela entre Antiguos y Modernos* es un episodio de la permanente tensión que existe entre la valoración positiva de lo actual frente a lo pasado (o viceversa) en la literatura. Una de las más famosas fue la que tuvo lugar en el siglo XVII en Francia, entre los defensores de la antigüedad clásica (de las obras de Homero y Virgilio) y los que le apostaron todo a lo que se produjo en la corte de Luis XV, entre ellos Charles Perrault con su famoso *Paralelo entre antiguos y modernos* (1697).

no se puede leer todo⁴. Es imperativo que existan, de manera explícita y clara, criterios para la escogencia de los textos. Y con ello nos referimos al canon de lecturas, aquello que ayudará a constituir el universo cultural y el capital simbólico de los estudiantes (Reyes, 2007). La literatura, recordemos, no es ingenua; no es solamente un criterio estético lo que se pone en juego, también importa el imaginario colectivo y los sistemas axiológicos que subyacen a las obras. Como lo expresa magistralmente Chimamanda Ngozi Adichie en su bella conferencia TED (2009), *El peligro de la historia única*, si no contamos nuestras historias seremos invisibles, no podremos reconocernos en aquello que leemos, aportaremos a la creación de estereotipos, seremos ingenuos y estaremos indefensos ante el mundo.

Poder tener criterios didácticos de los textos que se seleccionan, ejercer una vigilancia epistemológica sobre la construcción de identidad, los valores, los puntos de vista que emergen de la selección y ofrecer una diversidad de obras literarias, requiere una formación sustentada al respecto. Si los propósitos con que se organiza el trabajo de la literatura en el aula trascienden de los criterios tradicionales de estudio según la época, los autores y los géneros, la tensión entre el canon y las otras formas de literatura podría quedar superada.

1.8 Escritura de textos vs prácticas sociales de lectura y de escritura

Consideremos ahora una tensión muy fuerte, que se ubica en el centro de la formación de un licenciado y en la actuación de un docente en ejercicio: mediar la lectura y la escritura considerándolas como objetos de estudio en sí mismas (con un énfasis inmanente en el texto) o vincularlas con prácticas sociales (lo que supone asumir el texto en su dimensión discursiva y trascendente). En el panorama general que abordamos al inicio de este documento problematizamos la manera como los estudiantes universitarios se enfrentan en el pregrado con actividades muy similares a las que tuvieron en su secundaria. Dado que el panorama universitario ya se abordó, enfocaremos ahora las posibles repercusiones en la educación básica y media.

Uno de los ejercicios más recurrentes en la escuela consiste en hablar del cuento y escribir un cuento, estudiar la fábula, y escribir una fábula, estudiar el artículo de opinión y escribir un artículo de opinión; y proceder así con cada género o tipo textual. La apuesta para contrarrestar este *habitus* es superar la escritura del cuento por el cuento, del correo electrónico por el correo electrónico y situar la producción textual en el marco de *prácticas sociales de escritura*, atendiendo a un enfoque sociocultural. Es decir, salir de los límites del texto al vincular los contextos de uso.

Delia Lerner (2001) afirma que en la escuela existe una tensión entre los propósitos escolares de la lectura y la escritura (asociados con los conocimientos que se requiere aprender) y los extraescolares (asociados a las necesidades comunicativas); estos últimos tienen un propósito claro: opinar, informar, solicitar. Esta autora propone generar condiciones didácticas que permitan una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la social que tengan como eje las prácticas. Esto requiere, en el diseño

⁴ Piénsese en la lección de Jean Paul Sartre en *La náusea*.

curricular, formular contenidos de la enseñanza no sólo desde los saberes lingüísticos, sino también desde los quehaceres del lector y del escritor.

Una licenciatura tiene aquí un reto importante, pues, aunque se han incluido nuevas perspectivas teóricas para la enseñanza de la escritura y la lectura, como el análisis del discurso y la pragmática en las que los contextos de uso son fundamentales, según Gloria Rincón la lógica de los contenidos a ser enseñados hace que estas teorías se desarticulen y se conviertan en ‘temas de clase’, en ejercicios desvinculados de usos auténticos que quedan por fuera de las prácticas socioculturales. Afirma, a propósito de esto, que “ha habido un cambio de contenidos, pero sin resolver el vaciamiento de significación y funcionalidad que aqueja la enseñanza de la lengua” (Rincón, 2006, p. 9).

Esto de nuevo pone el énfasis en la didáctica y en las reflexiones acerca de la primera tensión que se ha enunciado: *contenidos vs didáctica*. Asumir la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural que privilegia las prácticas requiere que, en la formación de un licenciado, se aborden las concepciones y teorías que sustentan la enseñanza: ¿qué propósitos (más allá de movilizar las habilidades de lectura y escritura) sustentan las propuestas educativas?, ¿en qué contextos circulan la escritura y la lectura?, ¿qué tipos de configuraciones didácticas pueden diseñarse que den lugar a procesos más complejos y completos?

Centrarse en las prácticas sociales implica que un maestro esté atento a los cambios en las dinámicas de las prácticas discursivas. Hoy en día, asistimos a una revolución en los modos de leer y de escribir por efecto de la tecnología; en este momento el pilar de la cultura escrita ya no es el libro y esto cambia las maneras en que estamos habituados a leer y a escribir. Esto, necesariamente, afecta la manera como opera no sólo la escuela sino la sociedad en torno del texto y la generación de sentido. Chartier afirma al respecto que:

Las innovaciones técnicas no son ‘neutras’: al modificar la relación con los soportes de la escritura, con las modalidades de tratamiento de los textos se producen efectos no previstos sobre los usos y la situación de la escritura en una sociedad, las formas de instruirse y la representación de lo que es un texto (Chartier, 2011, p. 164).

De lo anterior se concluye que hay todo un panorama amplio para investigar lo que sucede cuando se orientan procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por la tecnología. Esto puede ser capitalizado en una licenciatura para potenciar el ejercicio de la investigación propiciando interrogantes acerca de cómo la imagen cambia la relación entre lector y texto, cómo se dan procesos de escritura colaborativa en línea, cuáles son los límites que separan la vida pública y la privada.

1.9 Grados iniciales, básica primaria vs educación secundaria

Esta tensión se puede formular de la siguiente manera ¿se forman profesores para un determinado nivel de escolaridad (primaria o bachillerato) o se forman profesores de lengua y literatura? ¿Cómo trascender esta dicotomía?

Comencemos por plantear que conviene a todo profesional de la enseñanza de la lengua y la literatura reconocer la totalidad del proceso por el que atraviesa un estudiante a lo largo de su formación básica y media. Esto permite no solo una mirada integral y compleja de ese proceso sino que también fomenta el trabajo conjunto, superando las frecuentes críticas del tipo “eso debieron verlo antes” o concepciones según las cuales “en los primeros grados la enseñanza es más fácil”.

Estas críticas se pueden comprender a través de lo que en didáctica se denomina *representaciones*, es decir, los sistemas de creencias, prejuicios sustentadores o paradigmas que inciden en las prácticas de enseñanza. Uno de esos prejuicios es considerar que la educación de los niños es simple (sencilla, ingenua, inocente) y que, conforme se avanza en los grados de escolaridad, se torna algo más complejo (ardua, compleja, incluso difícil). Por el contrario, en la formación de un estudiante no existen niveles de escolaridad más o menos importantes o más o menos complejos: cada uno tiene sus rasgos, especificidad y grados de exigencia.

Tomemos un caso para ilustrar lo anterior: la habilidad para argumentar. Es muy frecuente que la composición de textos argumentativos se reserve para los últimos años de la secundaria; en ese momento los estudiantes componen ensayos, reseñas críticas, participan en debates, escriben discursos en donde defienden sus visiones de mundo. Pero es importante no olvidar que los estudiantes de los grados iniciales también opinan, y tienen posturas frente a lo que ocurre en su mundo (y también sobre lo que ocurre en el mundo de los adultos y de los jóvenes), razonan, critican, evalúan. Ellos también necesitan de sus maestros orientación para garantizar, desde temprano, el andamiaje de una sólida competencia argumentativa.

De este tema se han ocupado muchos autores en épocas diversas. Entre ellos, el retórico Quintiliano, quien en su libro *Instituciones Oratorias* denuncia que la “gente instruida” encontraba poco valor y miraba con desprecio “los primeros estudios del hombre”. Explica luego que esto puede deberse a que esos “sabios”:

No esperaban ninguna reputación de un trabajo que, aunque necesario, está muy apartado de la alabanza y lucimiento; sucediendo aquí lo que en los edificios, que sepultados los cimientos, únicamente luce lo que descuella sobre la tierra (1887, p. 3).

Y aún ocurre en nuestros días que los docentes que obtienen un mayor grado de preparación (por ejemplo, a nivel doctoral) consideran inapropiado o indigno laborar en los primeros niveles de la escolaridad y se resisten a cuestionarse sobre cómo ocurre el aprendizaje en un nivel diferente a aquel en que se desempeñan.

En consecuencia con lo anterior emerge una serie de preguntas que un profesional de la enseñanza de la lengua y la literatura debería poder responder, al margen del nivel de escolaridad en que se desempeñe

- ¿cómo aprende un estudiante a leer y a escribir alfabéticamente?
- ¿qué prácticas de construcción de sentido se pueden fomentar según los grupos de grados?

- ¿cómo reconocer el nivel de lectura o de escritura de un estudiante?
- ¿a través de qué estrategias se puede movilizar dicho nivel?
- ¿cómo se secuencia el grado de complejidad de los pedidos (consignas, tareas, actividades) vinculados con la producción escrita o con la lectura conforme se avanza en la escolaridad?
- ¿cómo se organiza un Plan Lector ajustado a las características de una comunidad escolar en particular?

Lo anterior requiere un conocimiento integral, que tenga en cuenta todo el proceso formativo. Un aspecto clave para que esto sea factible es la consideración crítica de las asignaturas denominadas Práctica docentes, que poseen un carácter coyuntural pues son un eje entre la escuela (donde se encuentran tantos maestros en ejercicio como estudiantes) y la formación de los licenciados en la universidad. Ese es el momento en el que “relacionan estas situaciones de clase con los discursos teóricos que permitan explicarlas bajo distintos puntos de vista: psicológico, sociológico, lingüístico, etc.” (Chartier, 2009, p. 71).

Sabemos que lo más frecuente es que el futuro licenciado visite centros educativos y observe a los docentes en ejercicio para aprender de ellos o se ponga a prueba enseñando; también ocurre que se enfrenten con prácticas y modelos que son congruentes con aquello que en su formación universitaria se promueve. Entonces ocurre que se critica de manera radical y descontextualizada, desde la universidad, la actuación del maestro; como resultado los practicantes consideran (dado el énfasis que antes hemos señalado en lo disciplinar) que poseen más elementos, mejores encuadres teóricos, actualidad conceptual y terminan por invalidar la labor del profesional en ejercicio.

¿Cómo hacer frente a esta situación? Se trataría de lograr alianzas con los maestros a los que visitan y vincularlos a la universidad como requisito. Esto permitiría superar esa concepción que hace de la figura del practicante una suerte de secretariado o una manera para sustituir o cubrir la ausencia del docente titular de la clase. Se trataría de que ese maestro (y aquí debería haber un compromiso interinstitucional) se vincule a talleres, a un grupo de estudio o de investigación universitaria. Tareas como la conformación de equipos, la planeación conjunta, una invitación a asistir o asumir alguna clase a la universidad, a escribir un texto sobre su práctica, compartir el material que se esté leyendo; todo esto sería producto de esa alianza estratégica que acabamos de mencionar. Esta es una manera posible de trazar rutas de diálogo entre la escuela y la universidad más homogéneas y respetuosas.

2. CONDICIONES EN UNA LICENCIATURA PARA FORMAR MAESTROS Y MAESTRAS

Después haber analizado esta breve pero importante serie de tensiones que enfrenta el diseño y puesta en escena de una licenciatura, consideremos las siguientes condiciones de posibilidad que permitan su superación en beneficio de la formación de los futuros educadores.

- Estar al tanto de cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la licenciatura. Indagar por su capital cultural y hacer algo para fortalecerlo y ampliarlo ya que un maestro es, de manera privilegiada, el guía cultural de sus estudiantes. La condición de licenciados los instala en el inicio del ciclo de otra persona: ellos mismos pasan a hacerse cargo de la formación básica de alguien más. Esto supone una circularidad ya que se llega a la universidad con un capital cultural aprendido en la escuela con sus correspondientes contextos sociales y, para el caso que nos ocupa, con unos gestos modélicos de prácticas de enseñanza, con una serie de convicciones sobre qué significa aprender. Si en la universidad estos puntos de partida no son controvertidos y no existe una relación con prácticas diferentes, que permitan movilizar lo inicial, confirmarlo o enriquecerlo, los futuros docentes continuarán reproduciendo el mismo modelo formativo al que fueron expuestos.
- Modificar el sentido que poseen las asignaturas pedagógicas (*Evaluación, Diseño curricular*) y teóricas (*Teoría y análisis literario, Teoría del texto narrativo*), entendidas como unidades de contenido en sí mismas, y vincularlas a problemas particulares. Así, se trataría de superar la compartimentación o fragmentación del conocimiento, optando por abordajes co-disciplinares o interdisciplinares a través de cursos que conjuguen diversas disciplinas y perspectivas teóricas. Por ejemplo: *Literatura, política y ciudad, Jóvenes, lengua y cultura, Género, literatura y lenguaje*⁵. En estos tiempos urge pensar de manera relacionada; no es casualidad que los Estudios Culturales, la Teoría de los Sistemas y el paradigma del Pensamiento Complejo cobren cada vez mayor fuerza y ofrecen respuestas más potentes a los problemas urgentes de la sociedad.
- Procurar que la investigación y las prácticas docentes en una licenciatura se asuman de forma temprana y de manera integral visto que resulta ineficaz un acercamiento a estos asuntos de manera terminal, hacia el cierre de la carrera. Esto supone poner al alcance de los estudiantes, más que aspectos formales (tipos, normas y protocolos de investigación), lógicas, paradigmas o modos de problematizar, comprender y elaborar campos de indagación. Ha de insistirse en que la investigación posea un carácter transversal y permanente, que sea esencial y no accidental o factor de evaluación o de promoción de nivel de escolaridad (es decir, que no se investigue para obtener un cartón de licenciado o magister). Que no se empiece desde los paradigmas o las metodologías y se pueda recuperar el papel central de las preguntas. Que más allá de los inventarios de metodologías los estudiantes consigan construir y pensar sus métodos, sus metódicas. Por último, que se consoliden y estimulen las comunidades de investigación: semilleros, grupos de investigación, simposios e intercambios; y que, tanto los maestros en ejercicio como los estudiantes de diferentes licenciaturas, pertenezcan y participen activamente de ellos.
- Aunque una licenciatura en lengua y literatura forma docentes, no siempre la escuela es el campo de acción en el que se desempeñan los egresados: ellos suelen y pueden ser promotores de lectura (en cárceles, centros culturales, hospitales), bibliotecarios, curadores, correctores de estilo, gestores de currículo, jurados en concursos. Por ello es urgente que la universidad se relacione y ponga en contacto a los estudiantes con redes de maestros, colectivos académicos, bibliotecas, grupos de

⁵ Nombres de asignaturas de la *Licenciatura en Lenguaje y Literatura* que se abrirán en la Universidad Icesi.

investigación, concursos de creación. Es recomendable que puedan interactuar con autores, columnistas, editores, gestores culturales. Es decir, se trataría de acercar a los estudiantes no sólo al conocimiento didáctico sino a las comunidades donde tienen lugar las prácticas sociales de la profesión o, al menos, las más próximas.

- Es necesario contrarrestar la “esquizofrenia” que consiste en pedir a los maestros en formación (o incluso a los maestros en ejercicio) actuaciones didácticas que los docentes universitarios no exhiben en sus propios espacios formativos; y esto es particularmente grave en el caso de las licenciaturas. En la universidad resulta frecuente que los estudiantes escriban para el docente tan solo en situaciones evaluativas terminales, en las cuales no se vive la escritura como proceso y el mensaje implícito es que la reescritura no importa. Suele, también, ocurrir que se formulen preguntas que apelan a la memoria y no a la indagación. En cuanto al trabajo de lectura existe también la tendencia a formular consignas que se quedan en la periferia del texto desconociendo otros importantes factores de orden contextual y pragmático. En cuanto a los tipos de clases hay una predominancia de las clases magistrales, de las secuencias de exposiciones orales, de talleres de lectura y posteriores exámenes. No se nota, pues, una variedad en las configuraciones didácticas a lo largo de la carrera lo que va en contravía del florecimiento de opciones didácticas como las secuencias didácticas, los proyectos, el agrupamiento textual, el aprendizaje problémico e interdisciplinario, las redes textuales. Finalmente hemos de considerar un gran ausente en todo este panorama: el sujeto. Entendido en su singularidad, en su diferencia, no parece ser tener lugar en nuestras aulas: buena parte de la oferta educativa está diseñada para colectivos y los instrumentos más prestigiosos de evaluación (exámenes, pruebas cerradas) los anulan.
- Tomar conciencia sobre la manera como se adelantan las clases y colegir qué de ellas, además del contenido, están aprendiendo nuestros estudiantes para sus propias prácticas es una estrategia que permite abrir otros espacios. Al enriquecer la mirada sobre el *qué* con la consideración del *cómo*, podemos consentir en que los estudiantes diseñen con nosotros el curso, permitiendo el ingreso de preguntas auténticas, de textos no contemplados y de maneras diferentes de vivir la clase. Es una ruta que, tal vez, propenda por una comprensión de la actuación didáctica en todo momento y garantice la emergencia de ese “profesional reflexivo” que tanto anhelamos en la educación (Pérez, 2007).

Una licenciatura es una apuesta política que tiene repercusiones muy profundas en el orden social. Implica asumir no solo el inmenso compromiso de *educar* sino la difícil tarea de *educar educadores*, quienes, a su vez, tendrán la responsabilidad social de formar a otros -niños y jóvenes- a lo largo de doce años. Es importante, pues, que en la universidad no nos sigamos quejando de cómo llegan los estudiantes y, en cambio, asumamos actitudes propositivas que se condueñan más con el innegable hecho que hemos sido un importante factor en la formación de sus profesores.

Por esta razón, las apuestas epistémicas y estéticas de un programa formativo siempre han de estar comprometidas con la ética de la profesión. Se trata de un ámbito que debería inspirar a los futuros docentes en torno de las transformaciones que pueden

gestarse desde la escuela, entre ellas, la reivindicación del *status* de la profesión docente, tan herido por nosotros mismos, por la sociedad y por el Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Castaño, A y Osorio, F. (2014) La formación docente en lenguaje en el programa Creativ: Desafíos y tendencias. En *Simposio TIC y lenguaje: desafíos en la era digital*. Cali: Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura.

Chartier, A. (2009) "(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. (Brito, A; Finocchio, S. entrevistadores)" *Propuesta educativa*, 32, 61-75. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/32.pdf>

Chartier, A. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 157-182). Barcelona: Editorial Océano.

Chimamanda, A. (2009). El peligro de la historia única. *TED, Ideas worth spreading*. Recuperado de www.ted.com/talks/lang/es/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de cultura económica y SEP Secretaría de Educación Pública de México.

Machado, A. (2007) *Clásicos, niños y jóvenes*. Colombia: Norma.

Nemirovsky, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 105-112

Pérez, M. (2007). *La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön*. En Aragón, G., Kostina, I., Rincón, G., Pérez, M. (comps) *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura* (pp. 391-398). Cali : Universidad del Valle.

Pérez, M. y Rincón, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. México: Océano Travesía

Quintiliano, H.F. (1887) *Instituciones oratorias*. [Edición digital] Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/instituciones-oratorias--0/html/> Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Madrid.

Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.

Rincón, G. (2006) La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualizaciones y retos actuales. *II Congreso de didáctica de la lengua y la literatura*. México.

Vásquez, F. (2006) *La enseñanza Literaria*. Colombia: Kipres.