

## Oralidad y formación de maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba<sup>1</sup>

Orality and teachers training at the Technological University of Chocó Diego  
Luis Córdoba

María Evangelina Murillo Mena<sup>2</sup>

Murillo M, María  
miradas N°2 – 2019 ISSN digital N° 2539-3812 Págs 132 - 145  
Recepción: Febrero 10 de 2019  
Aprobación: Junio 5 de 2018  
Publicación: Junio 30 de 2019

### Resumen

La presente investigación titulada Los sentidos de la formación docente en las licenciaturas de la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba» –UTCH–, Colombia, pretende como objetivo general develar los sentidos de la formación docente que configuran los estudiantes de las licenciaturas en Lenguas (Español y Literatura, e Inglés y Francés) de la Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba» –en adelante, UTCH–, en torno a las tradiciones orales y a las variaciones lingüísticas regionales de la lengua castellana. Desde el punto de vista pedagógico, el sustento teórico de la tesis acoge lo propuesto por Freire (1979, 2001(a)<sup>a</sup>, 2001b, 2007, 2008(a), 2008b, 2009). Para dar cuenta del componente comunicativo, se privilegian los aportes suministrados por Ong (1987), Baena (1989<sup>a</sup>, 1989b).

A nivel metodológico, se acoge el tipo de investigación cualitativa, con enfoque sociolingüístico aplicable a la formación docente desde la vivencia, Labov (1966, 1972, 1983) y Areiza (et al.) (2004, 2012); como técnicas de recolección de información se cuenta con las historias de vida, en la modalidad de historias de formación en el marco de foros de discusión y análisis de documentos UTCH.

---

1 Proyecto: oralidad y sentidos de la formación de maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba-UTCH, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira-UTP, Grupo de Estudios Lingüísticos Afrocolombianos y Amerindios de la UTCH.

2 Docente-investigadora de planta y de tiempo completo de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, Coordinadora Programa Ondas de Colciencias- Chocó y de a Cótedra Unesco, sede Chocó.. [evamurillomena@gmail.com](mailto:evamurillomena@gmail.com)

**Palabras claves:** Oralidad, formación docente, sentidos de formación, UTCH, Licenciaturas en lenguas.

### Abstract

The present investigation entitled The senses of the educational formation in the degrees of the Technological University of the Chocó «Diego Luis Córdoba» -UTCH-, Colombia, aims like general objective to reveal the senses of the educational formation that conform the students of the degrees in Languages (Spanish and Literature, and English and French) of the Technological University of Chocó «Diego Luis Córdoba» -from now on, UTCH-, about the oral traditions and the regional linguistic variations of the Spanish language. From the pedagogical point of view, the theoretical support of the thesis welcomes the proposal by Freire (1979, 2001 (a) <sup>a</sup>, 2001b, 2007, 2008 (a), 2008b, 2009). To give an account of the communicative component, the contributions provided by Ong (1987), Baena (1989<sup>a</sup> 1989b) are privileged.

At the methodological level, the type of qualitative research is accepted, with a sociolinguistic approach applicable to teacher training from the experience, Labov (1966,1972,1983) and Areiza (et al.) (2004, 2012); As information gathering techniques, life histories are counted, in the form of training stories in the framework of discussion forums and analysis of UTCH documents.

**Keywords:** Orality, teacher training, senses of formation, UTCH, Degrees in language

### Introducción

Cada día cobran más fuerza e interés los estudios que buscan encontrar significados y otorgarle sentidos a la tarea educativa en materia de la formación inicial del profesorado desde las instituciones de Educación Superior.

El presente artículo pretende como objetivo general, develar los sentidos de la formación docente en el contexto de las tradiciones orales y de las variaciones lingüísticas regionales de la lengua castellana con estudiantes de las licenciaturas en Lenguas (Español y Literatura e Inglés y Francés de la UTCH).

De igual manera, corresponde reconocer la importancia y el lugar que se le otorga a las tradiciones orales y a las variedades lingüísticas regionales, como elementos identitarios en los procesos de la formación docente en el departamento del Chocó, comunidad afrodescendiente por excelencia en Colombia. Finalmente, identificar las políticas educativas en materia de formación docente establecidas en la UTCH, a partir de lo establecido en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo del programa (PEP) y la actual reforma académica «Luces de excelencia: formaciones en construcción en la UTCH».

Por otra parte, los participantes directos de la investigación que fueron objeto de análisis son los estudiantes en proceso de formación como maestros, que cursan último año de licenciatura en Lenguas: Español y Literatura (la cual en la actualidad cuenta con la renovación del registro calificado,

bajo la denominación de Licenciatura en Lingüística y Literatura), e Inglés y Francés. Ahora bien, para el desarrollo de la investigación se realizaron foros de discusión y recopilación de las historias de vida de los estudiantes, bajo la modalidad de historias de formación, como unidad de análisis fundamental.

## Desarrollo

### Oralidad, escritura y memoria

El nuevo despertar a la oralidad del habla no ocurrió sin antecedentes, acorde con lo propuesto por Ong. Varios siglos antes de Cristo, el autor anónimo del libro del Antiguo Testamento «El Eclesiastés», alude claramente a la tradición oral en la que se basa su escrito. Procuró el predicador hallar palabras agradables y escritura recta, palabras de verdad, sobre todo cuando en las Sagradas Escrituras se hace referencia a la composición de muchos proverbios por parte del rey Salomón (*Santa Biblia*, versión Reina-Valera: «Eclesiastés», 12: 9-10).

La oralidad, para Costa (2009), es un recurso universal, característico de todas las culturas y sociedades, a pesar de que, en general, suele ser identificada con las capas más bajas de la población o con las comunidades consideradas económica y técnicamente más débiles, sociedades como atrasadas y necesitadas de desarrollo técnico y económico, que solo podría ser transmitido rápidamente a través de la ocupación territorial y la introducción de las estrategias de organización europeas. La realidad de las comunidades afrodescendientes no es diferente, sobre todo cuando se trata de sobrevivir en el contexto de una nación excluyente, discriminatoria e intolerante.

A propósito de la capacidad de memoria como componente fundamental para la oralidad, trabajos recientes (según Ong, 1987) han revelado algunos ejemplos de una memorización palabra por palabra más exacta entre los pueblos orales, considerándose un caso de articulación verbal ritual entre los indígenas cuna, frente a la costa Atlántica de Panamá.

### Oralidad y variaciones del lenguaje

Ong (1987) plantea que el mundo erudito se ha interesado nuevamente al carácter oral del lenguaje y a algunas de las implicaciones más profundas de los contrastes entre la oralidad y la escritura. Es así como cada vez más antropólogos, sociólogos, lingüistas y psicólogos desarrollan sus trabajos de campo sobre sociedades orales.

De igual manera, López (2005) reconoce que todo pueblo carente de una lengua con la que se identifique es un pueblo muerto, teniendo en cuenta que la lengua es uno de los elementos fundamentales de cualquier cultura del mundo. Es así como la única manera de hacer frente y resistir a la presencia de cualquier otra lengua que pueda ser una amenaza para la supervivencia de la propia, es emplearla y hacerla evolucionar.

Atendiendo a las variedades que el lenguaje suele presentar, en el departamento del Chocó se encuentran diferentes variantes, desde la llamada «lengua estándar» (lograda a través de los procesos de escolarización) hasta aquellas marcadas por regionalismos, para dar cuenta de las variaciones que la lengua en uso suele adoptar y que definitivamente son una realidad en el país.

## **Paso de la oralidad a la escritura en contextos de comunidades de culturas orales**

Los estudios culturales asociados a la oralidad, en relación con su paso al código escrito siguen teniendo mayor auge y es motivo de preocupación por parte de muchos estudiosos, entre ellos lingüistas, antropólogos y gestores culturales frente a la oralidad. Con Siertsema (1955), se reconoce que «dondequiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido; refiriéndose básicamente al lenguaje oral o verbal». En efecto, el lenguaje es tan abrumadoramente oral, según este autor, que, de entre las muchas miles de lenguas –posiblemente decenas de miles– habladas en el curso de la historia del hombre, solo alrededor de ciento seis nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura y la mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. Se considera que oralidad y escritura, como procesos para la construcción de identidades, de formas de simbolizar y de interactuar con el otro; así como de adquisición de nuevos aprendizajes se deben a unas estructuras, principios de organización y formas de representación diversos, lo cual hace que el paso entre la una y la otra se torne complejo, por la naturaleza misma, los privilegios y los estereotipos que le subyace a la una (escritura) en relación con la otra (oralidad) y sus notorias implicaciones a todo nivel, en el contexto de las comunidades de culturas orales.

La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad. Por lo tanto, escribir

no es conversar y repetir la palabra dicha sino decirlo con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita, que la hace instauradora del mundo de la conciencia creadora de cultura (Freire, 1972: 78).

Para Costa (2009), la oralidad de los pueblos africanos y sus contenidos fueron determinantes para la supervivencia de sus formas de cultura, tanto dentro de sus territorios como en los espacios ajenos. Gracias a la oralidad fue como estas comunidades consiguieron sobrevivir en un escenario de subordinación que impedía su eventual participación en la construcción social, como individuos y también como colectividad. Cuando se afirma que la oralidad fue el principal vehículo a través del cual estos pueblos afirmaron su cultura, se alude directamente al carácter intrínseco de la oralidad, que permite el transporte de contenidos no sancionados por las capas dominantes de la sociedad.

De acuerdo con Costa (2009), entre las principales características de la oralidad, a diferencia de la escritura, se encuentran sus rasgos de informalidad, de irregularidad; la inexistencia de canales obligatorios para la transmisión de contenidos, la plasticidad, la interactividad emisor/receptor, la potencial marginalidad frente a los contenidos dominantes, la capacidad de apropiación individual y colectiva de los materiales transmitidos, lo que redundaba en la libertad de formas y contenidos.

A todas estas características, se le añade el hecho de que el recurso oral no requiere de ningún apoyo u objeto material para su difusión (ni el libro o el periódico, ni la radio, ni la televisión, ni el acceso a la Internet, ni el teléfono, entre otros). De

modo que, tanto la forma como el contenido, dependen solo de la relación que se establece entre emisor y receptor, y del modo en que éstos interactúen. No obstante, se propone en este estudio la presencia –como ya se mencionó– de un *contexto de interacción oral*, para efecto de sacar a relucir en espacios académicos elementos de la cultura desde la oralidad. Con Halliday (1979: 12), se reconoce que el código escrito, como forma lingüística de interacción social requiere, desde el punto de vista discursivo y pragmático, de un *contexto de situación*, que posibilite los procesos de producción, en aras de la interpretación, por parte del interlocutor.

### **Formaciones, sentidos de formación y contextos educativos diversos**

En América Latina, la educación es un derecho desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Desde entonces, el derecho a la educación se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en la cual se abordó la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

Se reconoce que el derecho a la educación no solo abarca el acceso a la enseñanza sino, además, la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo, el establecimiento de unos estándares educativos mínimos y el mejoramiento de la calidad. Además, es claro que la educación es necesaria para el cumplimiento de cualquier otro derecho civil, político, económico o social.

### **Lenguaje, significación y sentido**

Es bien sabido que la semántica, como ciencia de la significación y del sentido, es motivo de estudio desde tiempo atrás; se destaca cómo en Colombia, en la década de los ochenta la ciencia que se había constituido en torno a los hechos del lenguaje, conocida como Lingüística, hacía un especial énfasis en la significación y el sentido.

Aportes como los de Baena (1989a) cobraban importancia e interés, por el hecho de incursionar en el modelo lingüístico semántico- comunicativo, por su vinculación al Ministerio de Educación Nacional en materia de políticas educativas y de lineamientos curriculares nacionales con fines de enseñanza de la lengua castellana.

En la actualidad, este modelo sigue estando vigente (aunque con menor énfasis y recurrencia) en los estudios lingüísticos y en las ediciones de textos escolares, al punto de avanzar en el planteamiento del lenguaje como instrumento de codificación (reconocimiento de los fonemas de una lengua), al igual que en la concepción del lenguaje como un valioso instrumento de producción de la significación, lo que se traduce en pensar, de acuerdo con Baena (1989b), en las funciones comunicativa y significativa del lenguaje; siendo esta última la de mayor recurrencia e importancia en los procesos de comprensión e interpretación de textos orales y escritos.

Significación y sentido van de la mano. La primera hace referencia a un proceso en el cual no sería posible obtener un producto final: la producción del sentido o los sentidos. Baena (1989a) considera la significación

como un proceso de transformación de la experiencia humana, que pasa de la realidad al sentido por la mediación del lenguaje. Es en este sentido que el lenguaje verbal, presente en las tradiciones orales y en las variedades lingüísticas, juega un papel fundamental cuando de develar el sentido o sentidos de formación docente, por parte de los estudiantes de las licenciaturas en Lenguas de la UTCH que se forman para ser maestros de educación básica y media. Según Baena (1989a),

Una teoría semántica, como teoría de la significación, no puede ser simplemente una teoría relativa a qué significan los diferentes elementos del lenguaje (morfemas, palabras, construcciones, oraciones y enunciados), sino que debe ser una teoría relativa a la manera como se cumple el proceso de la significación en el lenguaje. Es decir, que la semántica no debe verse como una teoría del significado sino como una teoría de la significación y sus productos.

**Metodología: Describe en forma clara y precisa los procedimientos, materiales y métodos**

La investigación cualitativa designa comúnmente al tipo de investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas (Taylor y Bogdan, 1984: 5). Esta connotación refleja un método de investigación interesado en primer lugar

por la observación de un fenómeno social en medio natural (Van Maanen, 1983a: 9). La investigación cualitativa, por tanto, no se caracteriza por los datos – porque también estos pueden ser cuantificados– sino más bien por su método de análisis, que no es matemático, según lo expresado por (Strauss y Corbin, 1980: 117-18). La investigación cualitativa es, ante todo, intensiva en lo que ella se interesa: en los casos y en las muestras, si bien limitadas, pero estudiadas en profundidad.

Consecuente con lo anterior, se privilegia en el estudio el tipo de investigación cualitativa, atendiendo a lo dispuesto por Deslauriers (2005: 12), dado que involucra aspectos requeridos para nuestro interés investigativo, tales como contextos específicos, actores y propósitos de formación, de la siguiente manera: la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social.

El enfoque sociolingüístico, aplicable a la formación de maestros, se constituye en una metodología que se construye como aporte para seguir pensando los procesos de formación en los estudiantes de licenciatura de la UTCH y de otras universidades colombianas, en la cual se reconoce la diversidad del país, al asumir el rol de etnoeducadores en poblaciones de minoría étnica, que ameritan una atención diferencial especial del Estado, dadas sus particularidades, sus estilos de vida, sus saberes y prácticas ancestrales y el sometimiento tradicional de estas comunidades de culturas orales

a un sistema educativo homogéneo y estándar, de enfoque no diferencial.

Es muy importante tener de presente, a nivel metodológico, cómo se relacionan e interaccionan la lengua y la sociedad actual, de tal manera que se pueda determinar, para efectos del estudio, la conducta y actitud de la comunidad lingüística y su influencia en la estructura social y educativa de interés; para lo cual no va a ser suficiente la connotación amplia de la Sociolingüística, entendida como «mezcla de lingüística y sociología»; amerita, entonces, la consideración de la Sociolingüística que atiende de manera especial el estudio de las variedades lingüísticas en el ámbito sociocultural, con comunidades de culturas orales como las indígenas, y las afrocolombianas, con todas las especificidades y particularidades que han venido caracterizando a estas comunidades en el ámbito de su cultura, de sus formas de expresión y del sentido que le imprimen a su quehacer, incursionando en el mundo de la academia con su oralidad.

Los maestros en formación tienen un perfil profesional para ser licenciados en Español y Literatura, cuyo énfasis es el español o castellano como lengua materna, con las diversas variaciones que de ella se desprenden, y las lenguas indígenas (la lengua de las comunidades indígenas pertenecientes a los embera-dovida (etnia indígena asentada en territorios de agua) y embera-chamí fundamentalmente. Por su parte, a los licenciados en Inglés y Francés su perfil profesional los ubica para la enseñanza de estas dos lenguas como lenguas extranjeras, no como segundas lenguas. Dada la variedad lingüística de la lengua materna de los maestros en formación, suele presentarse en ocasiones algún nivel de interferencia —en lo

que a la pronunciación de los sonidos de las lenguas extranjeras se refiere— en lo atinente al punto y modo de articulación.

Ahora bien, la unidad de análisis en el presente estudio, la constituyen los estudiantes de último año de las licenciaturas en Español y Literatura, e Inglés y Francés, de la UTCH, quienes vienen adelantando un proceso de formación como maestros y etnoeducadores en la Facultad de Educación, procedentes, en algunos casos, de las siete escuelas normales superiores del departamento del Chocó. Se destaca la facilidad de expresión de estos maestros en formación en diferentes espacios de interacción con sus congéneres. Fue precisamente por esta fortaleza de los maestros en formación que se privilegia la oralidad en el proceso de recolección de información en los foros de discusión, y de narración de historias de vida en la modalidad de historias de formación docente.

### **Proceso de recolección y transcripción de información**

La metodología general de recolección y transcripción de las historias de vida en la modalidad de historias de formación indica cada día más la necesidad de planificar y organizar de la mejor forma las actividades contempladas. Por su parte, la recolección de información se da en el marco de los foros de discusión, previa socialización de la tesis a los participantes, quienes con sus historias de vida en la modalidad de historias de formación interactúan en torno a la temática de la tesis, con participación activa de los maestros en formación. En este proceso se presentan dificultades de audición y de grabación —toda vez que se mantiene el ambiente natural del aula de clase— que son superados con la presencia de una excelente grabadora digital, disposición de los participantes y de moderador en cada uno

de los seis grupos focales constituidos por foro de discusión. Al momento de tomar las muestras y suministradas las herramientas (grabadoras digitales y documento impreso con los interrogantes motivo de interés) se procede a hacer entrega a cada moderador por grupo focal de foro de discusión definido

Los interrogantes, en función de los cuales salen a relucir historias de vida en la modalidad de historias de formación docente, fueron formulados acorde con los objetivos del estudio, y corresponden a los siguientes: ¿qué entienden ustedes por formación?, ¿por qué formarse como maestros y etnoeducadores desde las licenciaturas de Lenguas de la UTCH?, ¿qué concepto le merecen las diversidades étnica, cultural y lingüística en el contexto de la formación docente?, ¿para qué formarse como maestros y etnoeducadores de lenguas de la UTCH?, ¿cómo formarse como maestros y etnoeducadores de lenguas de la UTCH?

Por otro lado, el instrumento también permite relatar y reflexionar sobre el sentido de la formación docente, de la siguiente manera: ¿qué sentido tiene formarse como maestro en una Facultad de Educación como la de la UTCH?, ¿qué sentido tiene formarse en educación básica y media?, ¿cómo conciben ustedes su proceso de formación como maestros, en relación con el de sus futuros alumnos?, ¿es pertinente asumir la formación de etnoeducadores para zonas afrocolombianas del Pacífico en los programas de Lenguas de la UTCH, a partir de los relatos de la tradición oral y de las variaciones lingüísticas regionales. Los discursos presentes en los documentos de la reforma académica, así como en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y en los PEP (Proyectos Educativos de los Programas) de Lenguas, fueron considerados en el análisis,

a fin de reconocer los sentidos derivados de la política universitaria sobre los procesos de formación docente. Posteriormente, y a partir de la información recolectada, se procede a la transcripción de los relatos presentes en las historias de vida en la modalidad de historias de formación docente, manteniendo la variedad lingüística propia de los maestros en formación; luego se da paso al análisis, en donde se vislumbra, de entrada, cierta tendencia en relación con la pertinencia de la oralidad y las variedades lingüísticas en los procesos de formación de maestros y etnoeducadores en la UTCH.

## Resultados

### Categorías asociadas a los sentidos de la formación docente

Para el análisis y posterior configuración de las categorías asociadas a la formación docente en la UTCH, se tuvo como punto de partida lo enunciado por cada uno de los participantes en la narración de historias de vida en la modalidad de historias de formación, en el contexto de las tradiciones orales y de las variaciones lingüísticas de la lengua castellana en espacios de interacción permanentes; cabe aclarar que, en relación con estos registros orales, no se hizo un análisis formal de las estructuras lingüísticas y gramaticales. Se enfatiza en el nivel semántico de la lengua, lo que se traduce en producción de sentidos y significados.

Otro necesario punto de partida lo constituye la consideración de unidades de análisis que incluyen una metodología propuesta desde la Sociolingüística (Labov, 1966, 1972 y 1983) y Areiza *et al.* (2004 y 2012), de manera especial para lo relacionado con el proceso de develamiento de los sentidos de la formación docente, los cuales fueron asumidos con un sentido y desde la

vivencia de cada uno de los participantes del estudio.

A continuación, se presentan las categorías asociadas a los sentidos de la formación docente en la UTCH, las cuales fueron construidas en el estudio, y por lo tanto se constituyen en un importante producto del proceso de análisis y develamiento de sentidos.

**Gráfica 1. Categorías asociadas a los sentidos de la formación docente en la UTCH**



La gráfica n.º 1 muestra las categorías asociadas a los sentidos de la formación docente de las licenciaturas en lenguas en la UTCH, como producto de lo relatado en las historias de vida en la modalidad de historias de formación, en el marco de los foros de discusión; considerados como espacios de interacción de cien maestras y maestros en formación, en el marco de los cursos de Lingüística Aplicada, Semiótica, Género Epistolar, Gramática Comunicativa del Francés y del Inglés, presentes en el plan de estudio de las licenciaturas en Español y Literatura, e Inglés y Francés.

### **Categoría 1: la buena crianza es la verdadera formación**

En las comunidades afrodescendientes, el asunto de la crianza (entendida como proceso de educación, enseñanza y aprendizaje de un niño o joven, así como la educación, urbanidad o cortesía de una persona) es, sin duda, una de las principales prácticas ancestrales asociadas a la formación humana, lo cual se evidencia en lo expresado por los maestros en formación en las licenciaturas en Lenguas de la UTCH. Por lo anterior, es muy común escuchar expresiones como: «fulano de tal es bien o mal criado», «la crianza es la que marca para toda la vida», «yo soy así porque fui criado de esta manera en el seno de mi hogar». Son muchas las expresiones que, cuando se trata de la crianza asociada a los procesos de formación y a la formación misma, encuentran asidero y razón de ser en los foros de discusión de los grupos focales y en las historias de vida de los maestros en formación de la UTCH, quienes, por ejemplo, expresan que: «Para mí, formación es guiar a una persona por el camino del bien, es decir, recalcándole unos valores y unos principios mediante el desarrollo que va obteniendo la persona en su proceso desde el hogar»; asimismo, «para mí, formación es un proceso bien organizado, adquirido a través de la experiencia».

### **Categoría 2: la Formación como sinónimo de educación integral, haciendo énfasis en lo intelectual y académico, sin descuidar lo investigativo y axiológico**

En la actualidad, se mantiene la tendencia, que se evidencia por parte de los maestros en formación, de seguir asumiendo los procesos de formación en la dimensión del saber propiamente dicho. Este presupuesto ha

sido tradicionalmente considerado en el contexto de la educación, en donde priman los conocimientos y saberes específicos, con la pretensión de formar excelentes educadores en el campo laboral que sepan enseñar su disciplina y su saber con lujo de competencia, vocación y decoro; tendencia que esta presente en el sistema educativo colombiano en las universidades con Facultades de Educación. Tal concepción se desprende de lo encontrado en los PEP y más específicamente en las mallas curriculares de las licenciaturas en Español y Literatura, e Inglés y Francés, que muestran, como ya se dijo, el énfasis y un peso mayor, en término de porcentajes, en lo que a los saberes específicos y disciplinares se refiere.

Por su parte, el componente de investigación juega un papel preponderante en los procesos de formación docente, toda vez que otrora no se consideraba. Al respecto, para el caso específico de las Facultades de Educación, anteriormente las prácticas pedagógicas estaban desprovistas de tan necesario componente, por lo que ahora contemplar la investigación se constituye en un gran acierto para apostarle a la formación del maestro-investigador. En este sentido, se busca que los futuros docentes participen y se comprometan con todas las actividades propuestas en el programa académico, enmarcadas en las líneas de investigación de la Facultad de Educación, entre otras se cuenta con: inglés para niños, enseñanza de las cuatro habilidades, educación bilingüe, inglés para propósitos específicos, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, tradiciones orales y variedades lingüísticas, enseñanza de la lectura y la escritura.

### **Categoría 3: la formación como la base de la enseñanza y del aprendizaje**

Se aprecia una sinonimia interesante al asumir los conceptos de educación y formación en el contexto de la didáctica, toda vez que, desde las facultades de educación, se evidencia cómo la formación docente presenta una tendencia generalizada, al considerarla como el espacio ideal para la formación de los mejores docentes (idóneos, excelentes profesionales, con un marcado deseo de superación y de responsabilidad social), lo cual se constituye en una prioridad y un gran reto.

En esta categoría que nos ocupa, se entiende la formación como un proceso bien dirigido, cuya finalidad es la transmisión de nuevos conocimientos a los alumnos. Lo que demuestra la presencia de una concepción tradicionalista de corte transmisionista que en materia educativa sigue encontrando en los saberes específicos su única razón de ser y de formar; contraria a la concepción etnoeducativa que asume la formación como un proceso dinámico, participativo y lúdico, en armonía con la cultura.

### **Categoría 5: la etnoeducación afrocolombiana. Educar a las nuevas generaciones en el conocimiento y apreciación de los valores afro tradicionales**

La etnoeducación afrocolombiana, la lengua materna y la lengua extranjera se conciben como aliadas en la educación de las nuevas generaciones, en relación con el conocimiento y la apreciación de los valores afro tradicionales, dada la necesidad de pensar en un tipo de educación que privilegie la identidad cultural, con

enfoque diferencial en comunidades de culturas predominantemente orales.

## Conclusiones

En Colombia, los procesos de formación inicial de maestros asumidos como una práctica pedagógica importante de la labor misional de las facultades de educación se tornan cada vez más complejos, descontextualizados, sin conciencia ni sentido de la profesión en los nuevos maestros en formación, en donde siguen primando los saberes específicos sobre el ideal pedagógico, lo cual viene siendo motivo de preocupación y de interés desde el Ministerio de Educación Nacional y de la mismas instituciones de educación superior, dados los resultados obtenidos en las pruebas saber pro, los procesos de renovación de registros calificados y la acreditación de calidad de los Programas de licenciatura.

Se advierte, además, en los maestros en formación, una ausencia relativa de conciencia y conocimiento cabal de los planes de estudio con sus campos de formación y sus núcleos temáticos de las licenciaturas en Lenguas que ofrece la Facultad de Educación de la UTCH; no obstante, cabe destacar que esta situación ha venido mejorando en épocas recientes, posiblemente por la presencia de la Reforma Académica «Luces de Excelencia» (UTCH, 2008), la cual contempla, entre otros apartes, lo reglamentado en relación con la profesión docente, la renovación de registros calificados y los procesos de acreditación de calidad.

Se enfatiza, por supuesto, en unos sentidos que se configuran y construyen, en torno a las variedades lingüísticas y a las tradiciones orales, los cuales seguramente contribuirán al mejoramiento de la formación impartida en las Licenciatura en lenguas de la Facultad de educación de la UTCH y del país, dadas

las implicaciones que vienen dándose desde la dinámica de reformas académicas de las universidades colombianas y, de manera particular, en la UTCH en el contexto de la narración de historias de vida en la modalidad de historias de formación docente. Las historias relatadas por los maestros en formación dan cuenta, por un lado, de la relación profesor-alumno y del interés ferviente de desaprobado al estudiante, situación ésta que permite afortunadamente, demostrar mayor preocupación e interés, por parte del maestro en formación. Salen a relucir, de igual manera, los progresos alcanzados por los maestros en formación, cuando de vencer la timidez y adquirir nuevos conocimientos se trata. Se asume entonces el proceso de formación entendida como toda una maravillosa experiencia en torno a la adquisición de conocimientos nuevos (lo cognitivo), en medio de obstáculos y dificultades, superados con mucho esfuerzo y responsabilidad. La formación en valores es reconocida en este proceso, la cual es impartida en el hogar y por profesores en la escuela. Se reconoce también la importancia de la lengua materna (Español o Castellano) en relación con las lenguas extranjeras (Inglés y Francés especialmente), desde el punto de vista metodológico y con fines didácticos de fortalecimiento de las identidades étnicas, culturales y lingüísticas en los maestros en formación de la UTCH; finalmente, se parte del hecho de que la etnoeducación afrocolombiana se constituye en una herramienta fundamental en la educación de las nuevas generaciones, para el conocimiento y la apreciación de los valores afro tradicionales, reconocidos ancestralmente.

En este orden de ideas, se aprecia en la actualidad que sigue estando presente la creencia en las comunidades afrodescendientes

del Pacífico de que la persona bien educada y formada refleja la buena crianza recibida por parte de sus padres y demás familiares, en el caso de la familia extensa, que aún prevalece en los contextos de culturas orales de las comunidades afrodescendientes. Se trata de una formación asociada a la crianza, que permite al individuo vivir en sociedad demostrando cultura, civismo, don de gentes, respeto para con los mayores, sentido de pertenencia para con su comunidad, vocación de servicio, visión del progreso y desarrollo personal y comunitario. A esto está llamado el maestro en formación para adquirir y transmitir a sus estudiantes.

En este orden de ideas, y derivado del análisis de los documentos de la reforma y de los Proyectos Educativos de los Programas de las licenciaturas en Lenguas de la UTCH, se advierte cómo el saber popular, ancestral y cotidiano, así como las tradiciones orales regionales y las variedades lingüísticas, están siendo reconocidos, validados, legitimados y considerados en los planes de estudio y demás documentos emitidos como políticas institucionales de la UTCH; no obstante, cabe señalar que, en la práctica, esto no se visibiliza totalmente, pese a la importancia de reconocer el conocimiento tradicional ancestral en el concierto de la formación universitaria con identidad, si se tiene en cuenta la crisis por la que atraviesa la formación de maestros en Colombia. En este sentido, los resultados de las pasadas pruebas de Estado, Saber Pro, dejan mucho que desear en relación con los programas de licenciatura de las Facultades de Educación en el país.

Por lo anterior, queda evidenciado, entonces, que la oralidad es un punto de partida fundamental en los procesos de producción y configuración con fines de

develamiento de los sentidos por parte de los maestros en formación de la UTCH, toda vez que en las comunidades afro e indígenas del Pacífico colombiano, poseedoras de una rica cultura oral, los procesos de formación parten de asumir y entender la sistematización de saberes y conocimientos como una práctica asociada a la oralidad, dado que la cotidianidad de las comunidades se ha valido de esta herramienta y recurso de supervivencia para la interacción humana, desde épocas ancestrales; en el contexto de la interacción oral, asumido como escenario de interacción en el cual los diversos géneros de la tradición oral salen relucir, en un ambiente de espontaneidad y esparcimiento, con fines de afirmación de la identidad.

Tal consideración amerita pensar seriamente en futuros trabajos de investigación: se deben enfocar en la oralidad y el paso al código escrito y la sistematización. Es un ejercicio consciente que permite entender los principios de organización discursiva presentes en cada uno de estos sistemas. El estudio ofrece, sin lugar a dudas, una excelente oportunidad para avanzar en estudios etnoeducativos y culturales desde la UTCH, desde la línea de pensamiento educativo y comunicación, dada la presencia de una reforma académica que en estos momentos comienza a implementarse en esta institución de educación superior de nuestro país, la cual encuentra en los sentidos de la formación de maestros un escenario propicio para la toma de decisiones tendientes a la transformación de las prácticas educativas desde las Facultades de Educación de las instituciones de educación superior, como aporte a los nuevos lineamientos, en materia de formación inicial de maestros, por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Desde ya, los resultados obtenidos en el estudio sirven como sustento teórico para la Mesa de Etnoeducación de la Secretaría de Educación Departamental, en el diseño de un modelo etnoeducativo para el departamento del Chocó, que se espera sirva de referente para las demás zonas de población afro del país, en el marco de un enfoque diferencial con sentido y conciencia de la formación inicial de los maestros y la actualización de los maestros en servicio, que involucra el reconocimiento y valoración de la cultura, la oralidad, la lengua y sus diferentes variedades regionales, acorde con los diversos contextos de interacción oral.

## Referencias bibliográficas

- Areiza; et al. (2004). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe.
- Areiza; et al. (2012). *Sociolingüística, Enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe.
- Baena, L. Á. (1989a). «El lenguaje y la significación». *Revista Lenguaje*, n.º 17, pp. 23-32.
- \_\_\_\_\_. (1989b). «Lingüística y significación». *Revista Lenguaje*, n.º 17, pp. 12- 22.
- Costa, C. M. (2009). «Oralidad y supervivencia: de la palabra dicha al verbo sentido». *Revista de la Oralidad Africana*, n.º 5, pp. 11-32.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1979). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Bogotá: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2001a). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2008a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Murillo Mena, M. A. (2010). *La tradición oral: patrimonio etnolingüístico en el departamento del Chocó*. Quibdó: Grupo de Estudios Lingüísticos Afrocolombianos y Amerindios.
- Murillo Mena, M. E. (2005). *El habla de Quibdó: una experiencia investigativa desde la sociolingüística*. Quibdó: Zuluaga.
- \_\_\_\_\_. (2010). «Formación de maestras y maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó, y el programa Ondas de Colciencias: retos y perspectivas». *Revista Educación y Cultura*, n.º 86, pp. 72-75.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. (2004). «Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder». En: O. Barbary y F. Urrea (eds.): *Gente negra en Colombia: dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Medellín: Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de la Universidad del Valle / Cidse / L'Institute de Recherche pour le Développement (antes Orstom) / IRD / Colciencias, pp. 227-44.
- Rivas L., C. E. (2000). *La tradición oral en*

el Chocó: mitos, supersticiones y agüeros.  
Medellín: Lealón.

Rivas O., A. (2011, julio). «La filosofía de Paulo Freire y su concreción en la educación». Colección Investigación Pedagógica, n.º. 52. México.

Rodríguez de P., María Teresa (2011). La formación de maestros a nivel superior en Colombia (1951-1976): de la Escuela Normal Superior a las universidades pedagógicas de Colombia.

Rodríguez Tocarruncho, L.C (2010). «La marca de plural y otros aspectos morfológicos y sintácticos en el español del Pacífico de Colombia», tesis de máster de alta Especialización en Filología Hispánica, Madrid.

Rojas, A.; y E. Castillo (2007). «Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia: ¿interculturalizar la educación?». Revista Educación y Pedagogía, n.º 48, pp. 11-24.

Romero H., G. (2007). La globalización: una plataforma de exclusión de los pueblos indígenas. La Paz: Sagitario.

Taborda C., J. (2009). Sentidos de formación en maestros de una escuela normal superior colombiana. Tesis doctoral. Manizales: Universidad de Caldas, Manizales.

Taborda Chaurra y otros. (2012). «Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico», Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 8, pp. 171-209, Universidad de Caldas.

Valencia C., C. H. (2006). Las escuelas normales y la formación del magisterio

Primera mitad del siglo XX. Bogotá: RudeColombia.

Vallés C., L. (2004). Relatos de la costa de los esclavos. Cali: Universidad del Valle.

Van Dijk, T. A. (1987), Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk, Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

(2003). Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

(2009) Discurso y poder. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.