

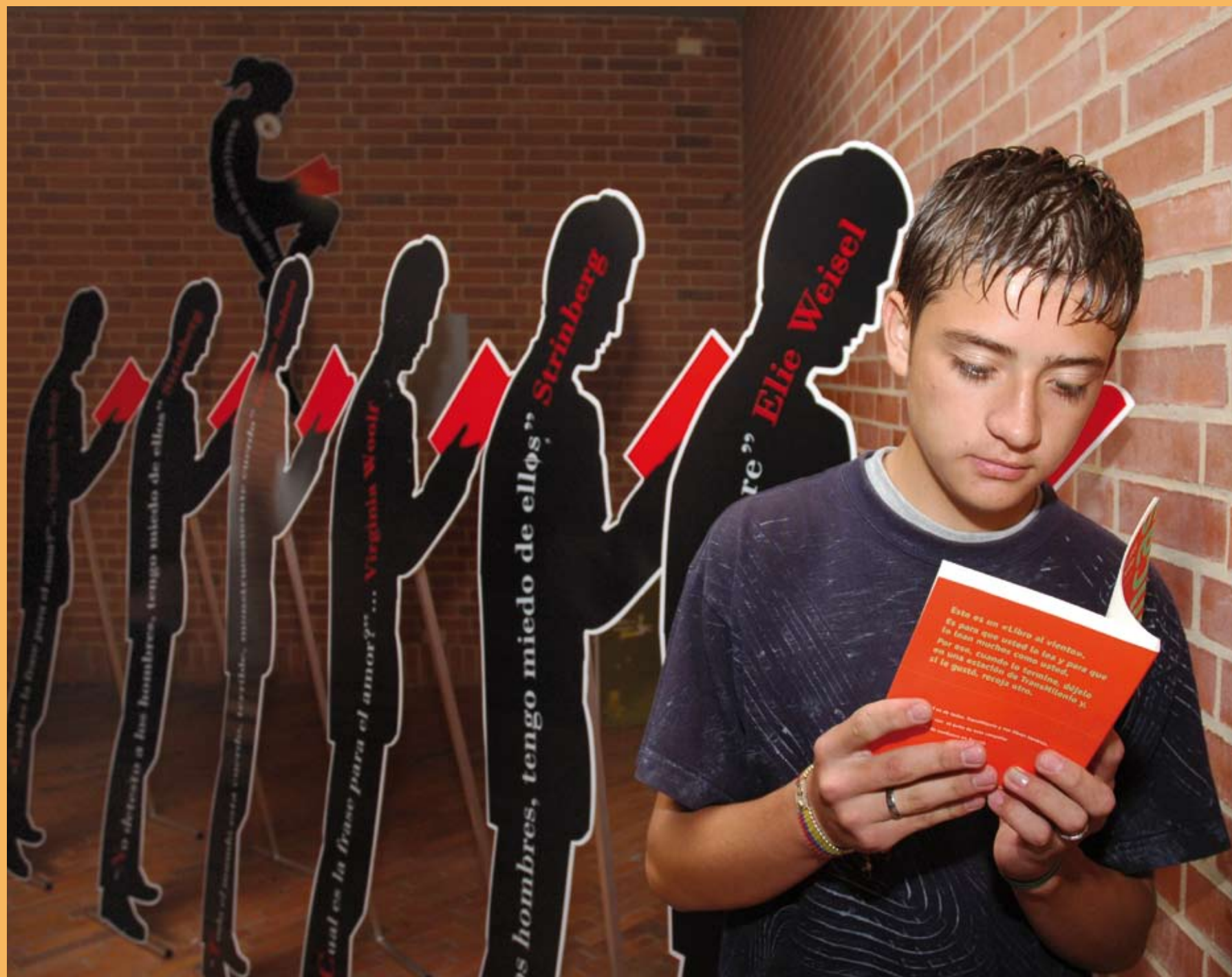
aulaUrbana

PUBLICACIÓN DEL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP. BOGOTÁ, D.C. DICIEMBRE DE 2008 · NÚMERO 71

ISSN 0123-4242

MAGAZÍN

HERRAMIENTAS PARA LEER Y ESCRIBIR EN BOGOTÁ



- Lectura, escritura y formación ciudadana • Página 4
- Nativos digitales. En busca de la multitud inteligente • Página 8
- Entrevista con Carmen Barvo, directora de Fundalectura • Página 12
- Hábitat escolar y calidad de la educación • Página 16
- Anhelos de un rumiante lector vacuno. Adaptación de un texto de Estanislao Zuleta • Página 18

IDEP

aulaUrbana

Publicación en formato de magazín del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Bogotá D. C. Colombia No. 71
diciembre de 2008

Director

Álvaro H. Moreno Durán

Subdirector Académico

Hernán Suárez

Comité editorial

Álvaro H. Moreno Durán, Hernán Suárez, Claudia Teresa Bustos Sánchez, Diana María Prada Romero.

Editor

Henry Sánchez Ramírez

Diseño y diagramación

Mariela Agudelo P.

Colaboradores

Rosa Helena Velásquez

Cecilia Rincón B.

Luisa Fernanda Acuña

Gabriel Alba

Henry Sánchez Ramírez

Gloria Rincón Bonilla

Carlos Benavides

Estanislao Zuleta

María Celmira Toro M

Mayra Alejandra Carrillo

Impresión

Subdirección Imprenta Distrital - D.D.D.I.

Tirada: 5.000 ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP.

El Comité Editorial de *Magazín Aula Urbana* agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes. Las colaboraciones pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia

Magazín Aula Urbana, IDEP. Avenida El Dorado No. 66-63, piso 3. Edificio Empresa de Energía Eléctrica. PBX 324 1000, Ext. 9006/9022. Fax 324 12 67

Bogotá, D. C., Colombia

idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico



Editorial

A pesar de los avances en lectura y escritura

AÚN TENEMOS NOTICIAS DEL ANALFABETISMO

El analfabetismo sigue siendo uno de los graves problemas tanto de los países desarrollados como de los subdesarrollados, considerándose como tema prioritario por solucionar en la agenda de tareas que adelanta la Conferencia Mundial de Educación.

Es de dominio público que cada vez que se realiza una cumbre de educación donde asisten representantes de todos los países del mundo se llega al consenso de que la alfabetización es uno de los factores clave para resolver importantes problemas que angustian a todas las sociedades; sabemos que existe conciencia de que el ser humano estructura su realización a través de la educación; y que la educación es factor para el desarrollo de cualquier nación.

Esta Conferencia reconoce reiteradamente “que la educación constituye una herramienta eficaz para combatir la pobreza y la desigualdad; mejorar los niveles de salud y bienestar social; y sentar las bases para un crecimiento económico sostenido y una democracia duradera”.

En este sentido, se incluye entre los ocho objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, fijándose el año 2015 como fecha límite para alcanzar cien por ciento de educación primaria para todos los niños del mundo. Como consecuencia, a finales del año 2001, la Asamblea General de la ONU proclamó al periodo 2003-2012 como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, ratificando así el objetivo fijado en el Foro de Educación Mundial de Dakar de educación primaria efectiva para el año 2015.

Llama la atención la preocupación que existe en reuniones de esta naturaleza sobre el retroceso experimentado por el proceso de alfabetización en el mundo; existe la referencia de que en la mitad del siglo veinte se habían logrado grandes avances en términos de la erradicación de analfabetismo, meta permanentemente declarada por la comunidad internacional; pero, la tendencia actual observada es a perder los logros conseguidos en la última década. Las cifras muestran hoy, que más de quince por ciento de la población mundial es analfabeta, y por tanto, excluida de cualquier posibilidad de participar activamente en la sociedad del conocimiento.

Los niveles más altos de analfabetismo se ubican en el Asia meridional (cincuenta y uno por ciento) África subsahariana (cuarenta y tres por ciento) Oriente medio y África septentrional (cuarenta por ciento).

La situación en Colombia muestra que el analfabetismo se ha reducido durante los últimos veinte años, pasando de trece por ciento en 1985 a siete punto seis en 2003, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE.

Esto quiere decir que en la actualidad el número de personas iletradas está por encima de los dos millones. Los porcentajes más altos de analfabetismo se encuentran en Chocó, donde el veinte punto uno por ciento de la población es analfabeta –en 1985, el índice llegaba a treinta y uno punto uno por ciento–. Le sigue Sucre, con diecisiete por ciento –en 1985, ascendía a veintiséis punto cuatro por ciento; y Norte de

Santander, que tiene uno de los porcentajes más altos de analfabetismo con once punto cuatro por ciento.

En departamentos como Cundinamarca, el Censo de 2003 reportó cuatro punto cinco por ciento, por su parte Bogotá aparece con dos punto cinco por ciento.

En zonas urbanas como Bogotá, y en departamentos como Antioquia, la situación no es mejor, ya que recientes estudios concluyen que en la capital del país hay doscientos treinta mil analfabetos y en Antioquia más de trescientos mil.

Las metas respecto al tema en el país, hasta 2006, consistían en atender a cuatrocientos veinte mil adultos analfabetas, entre los cuales se encuentra una importante franja entre los 15 y 24 años.

No queremos saber más del analfabetismo, queremos un país que avance hacia unas cifras significativas en materia de educación para sus ciudadanos, con mayor capital escolar que permita orientarse en el espacio social de los letrados.

A propósito del fortalecimiento de la lectura y escritura como bases estructurales de la educación, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo reflejado en experiencias como: “Una vivencia alegre y creativa: Leer y escribir”, “Transformación pedagógica de la lectura y la escritura”, “Veo, juego, leo escribo rodando por mi ciudad”, “Lecto-escritura a partir del programa niños poetas”, “Pequeños científicos leyendo la ciudad”, y “Territorio de aprendizajes, palabras, afectos y barro”, entre otros.

En el presente año, el Instituto desarrolla una investigación donde se identifican y sistematizan metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, y escritura adelantadas en instituciones oficiales.

El Instituto para la
Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico,
IDEP
desea a la comunidad
educativa del
Distrito Capital
éxitos en el año 2009

REFLEXIONES

EN TORNO AL TRABAJO CON LOS PILE

ROSA HELENA RODRÍGUEZ VALBUENA
GRUPO DE LENGUAJE BACATÁ

Dentro del Plan Distrital de Fomento a la Lectura y la Escritura, la Secretaría de Educación ha venido promoviendo e incentivando en las instituciones educativas de la ciudad el diseño, desarrollo y evaluación de los Planes Institucionales de Lectura y Escritura, PILE, para convertirlos en eje articulador entre el PEI y el currículo, desde los Planes de estudio en los colegios de la Capital.

En este contexto, se ofreció acompañamiento y asesoría a 16 colegios que fueron dotados de bibliotecas escolares en 2007. Fue así como participé en el equipo de asesoría con Asolectura, institución que realizó dicho trabajo.

Nuestro primer hallazgo consistió en constatar que aquellos colegios que han avanzado en la reflexión pedagógica desde el PEI y el Plan de Estudios, rápidamente entraron en una dinámica de diálogo que posibilitó la construcción colectiva e integral de un documento PILE que reflejaba los intereses e intencionalidades pedagógicas y didácticas de un horizonte de sentido desde las áreas, las directivas y los maestros de primaria.

También encontramos que: a) la organización y liderazgo del PILE estaban a cargo del departamento de humanidades; b) en la mayoría de los colegios estaba institucionalizada la hora de lectura con los libros del programa de "Libro al viento"; c) implementación de estrategias de lectura y escritura de forma masiva sin un sentido claro, razón por la cual se convertía en una tarea más por cumplir; d) ausencia de tiempos y espacios de encuentro, discusión y evaluación del trabajo realizado desde el PILE; e) marginación de la biblioteca escolar de las actividades del PILE; múltiples responsabilidades asignadas a la "bibliotecóloga", como inventarios y fotocopiado; y, f) desarticulación de las actividades del PILE con el Consejo Académico y las reuniones de área.

Con el trabajo se indagó sobre lo que cada docente hace desde su práctica cotidiana de aula en la formación de lectores y escritores; pero también fue la oportunidad de que se escucharan entre sí y compartieran experiencias, e integrar y unir voluntades para trazar metas comunes en torno a la lectura y la escritura desde el Plan de lectura y escritura institucional.

Nos dimos cuenta que los maestros y las maestras realizan muchas actividades, pero no son conscientes de qué objetivos buscan con ellas, y no tienen finalidades claras sobre lo que implica la formación de lectores y escritores.

Otro aspecto que se visibilizó fue la brecha existente entre el trabajo de primaria y secundaria, centrado en el *sentido que cada ciclo le da*. Mientras en la primaria el sentido está en el placer, el gusto por leer, en la secundaria el sentido está en



Fotografía: Juan Pablo Duarte, Prensa SED

Estudiantes de primaria eligen libros y juegos en la ludoteca del Colegio Alberto Lleras Camargo

Maestros y maestras realizan muchas actividades, pero no son conscientes de qué objetivos buscan con cada una, y no tienen finalidades claras sobre lo que implica la formación de lectores y escritores.

el conocimiento. Esta dicotomía es lo que genera, en la mayoría de casos, que los estudiantes pierdan la motivación por la lectura al avanzar en los grados escolares.

De allí que uno de los aciertos de la propuesta fue concientizar a los maestros y las maestras que desde el primer ciclo escolar se debe generar *placer por el conocer, ese placer que se gana, se conquista y moviliza*, como escribió Jorge Larrosa¹, de aquí la importancia de poner a los niños y niñas desde los primeros años en contacto con diversos tipos de texto, textos reales de calidad.

También se observó en los equipos la necesidad de trabajar interdisciplinariamente involucrando las demás áreas y a la primaria; e integrar en torno al PILE los distintos trabajos aislados en lectura, escritura y oralidad; de redimensionar las actividades

académicas en torno a un eje central: lectura, escritura y oralidad; replantear el papel de las bibliotecas escolares hacia el apoyo pedagógico de los proyectos institucionales y la necesidad de introducir las TICs en el trabajo como herramienta para adquirir información y no para plagiar autores.

Como observaciones finales, recomendaría que las actividades generadas desde el nivel central tuvieran en cuenta las dinámicas locales e institucionales, ya que muchas de las actividades generadas desde la SED –con obligatoriedad de cumplimiento y de forma masiva–, en vez de producir los efectos esperados a nivel pedagógico, producen tensiones y malestar, y terminan siendo "tarea por cumplir", que la mayoría de las veces va en detrimento de los proyectos internos, por los tiempos y espacios que se invierten en éstas. Además, con el agravante de la exigencia de resultados inmediatos y formateados.

Las bibliotecas escolares deben transformarse en centros de apoyo pedagógico y didáctico de los proyectos pedagógicos institucionales existentes en cada colegio. Para ello se debe involucrar al encargado de la biblioteca en los planes de estudio y en el comité del PILE, con el fin de que se convierta en dinamizador que acerque a niños, niñas y jóvenes a la experiencia con la lectura.

Los estudiantes del servicio social deberían ser involucrados en dinámicas que se organicen desde la biblioteca para apoyar los proyectos pedagógicos.

¹ LARROSA, Jorge. "Sobre la lección". Boletín sobre la lectura y la escritura. N° 6, noviembre, 2007.

Tema central

LECTURA, ESCRITURA Y FORMACIÓN CIUDADANA

CECILIA RINCÓN B. DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA, SED

Entre los antecedentes indispensables para la formulación de la política pública de lectura y escritura para el Distrito Capital, se encuentra el acuerdo 106 de 2003, mediante el cual el Concejo de Bogotá creó el Consejo Distrital de Fomento de la Lectura, importante paso que desembocó, previa consulta pública efectuada en el año 2005, en la promulgación del decreto 133 del 21 de abril de 2006, por medio del cual se adoptan los lineamientos para una política pública de lectura y escritura en la ciudad.

Las iniciativas oficiales que se tornaron luego en política para este importante frente buscaron involucrar a las entidades e instituciones que ya habían realizado recorridos importantes en cuanto al desarrollo de la lectura y la escritura en Bogotá, pues es evidente que ésta no debe ser sólo preocupación de la Escuela, aunque sea la SED la encargada de aunar los esfuerzos de las dependencias oficiales, las entidades del sector privado, las organizaciones de la sociedad civil y del sector solidario interesadas y comprometidas con el tema.

Hoy, son innegables los avances logrados en Bogotá en aspectos como la promoción de la lectura y la escritura, proceso al que ha contribuido BiblioRed, iniciativa reconocida nacional e internacionalmente por su calidad, cobertura y contribución a la difusión y popularización del conocimiento, complementada por los programas de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, las alcaldías menores, Fundalectura, Asolectura y las Cajas de Compensación Familiar, entre otros, además del trabajo que se adelanta en las instituciones educativas.



Lectura y escritura sin limitaciones

Si se entiende que el lenguaje y la comunicación hacen posible el desarrollo del pensamiento formal, resulta imperativo generar espacios en que niños, niñas y jóvenes sean sujetos activos, críticos y analíticos. La Escuela, en tanto institución, debe propiciar la interacción entre sus propios sistemas de simbolización y los que aporta el medio; por tanto, la lengua escrita y la lectura no deben limitar al niño y al joven, sino que deben constituir un novedoso campo de experimentación gráfico-simbólico en el que la función social se actualice y se contextualice. Para ello se requiere de una conexión estrecha entre la Escuela y la Ciudad, y en ello se trabaja arduamente en Bogotá.

La concreción de esta experiencia se cristaliza en la responsabilidad que al adulto en general y al maestro en particular les compete como críticos, intelectuales, o simplemente sensibilizadores o acompañantes en relación con las necesarias transformaciones que supone la construcción de una sociedad regida por una normatividad construida a través de mecanismos políticos de participación ciudadana.

Es en este sentido que, particularmente, los maestros y las maestras deben ser sujetos totalmente comprometidos con su propia práctica, pues no es posible separar la teoría de la praxis ni el ser del deber ser. El adulto-niño, el docente-discente de hoy, deben conocer y enfrentar diariamente la problemática social en su interrelación lenguaje-imaginarios, sobre la cual han de plantear propuestas de solución consultando el interés general.

Comprender al ser humano implica entender de qué manera los estados intencionales moldean sus experiencias y sus actos. La comprensión es posi-

dos institucionalizados atribuidos a la conducta humana. No hacerlo implicaría no tomar en cuenta la matriz que ellos han generado en sus entornos particulares; ésta guarda y preserva los significados culturales que, en tanto sujetos sociales han adquirido, los cuales se encuentran en el sustrato de sus actos personales y gobiernan su vida social.

Aprender en comunidad

El entorno sociocultural influye directamente en el desarrollo de la cognición. Entonces, es imprescindible, para el caso particular de los maestros y maestras, la conciencia acerca de la realidad en la que están inmersos sus estudiantes y no limitarse a la valoración de sus saberes previos y su cultura, sino que conviertan la institución escolar en espacio para la expresión, la socialización y la comprensión de los mundos posibles de quienes acuden a ésta, y les convierta en gestores de la cultura en el seno de sus comunidades, que cuentan con integrantes que no han tenido acceso al sistema educativo.

Lectura, escritura y ciudadanía implican ejercicios que se aprenden en comunidad, aunque su práctica tenga también una importante faceta individual. Lectura, escritura y ciudadanía implican procesos en los que el niño, la niña y el joven se forman como lectores, como escritores y como ciudadanos. En tanto procesos, se desarrollan paso a paso, requieren de un ejercicio continuo, permanente, de ejecución "para toda la vida".

Se es sujeto lector, se es sujeto escritor, se es sujeto ciudadano, por tanto actuamos, participamos, decidimos. No sólo nos limitamos a recibir información sobre la lectura, sobre la escritura, o acerca de la ciudadanía. No sólo asumimos pautas. No se

le impone al sujeto ser lector, ser escritor o ser ciudadano; por tanto, debe existir conciencia acerca de la participación que cada uno de nosotros tiene en su proceso de formación. Y en tal sentido, estos ejercicios se convierten en derechos humanos: derecho a la palabra, derecho pleno a las posibilidades de ejercer la ciudadanía, a ser en comunidad, con todo lo que ello implica.

El desarrollo de estos procesos se sitúa en los contextos familiar, escolar y ciudadano. Por ello, son actores responsables de los resultados la familia, la Escuela y la ciudad. Pero, a pesar de esta responsabilidad compartida en la formación de los sujetos, reside en la Escuela gran parte del com-

ble sólo cuando existe la mediación de los sistemas culturales –modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, y patrones de vida comunitaria–. Desde esta perspectiva se explica de qué manera el significado adquiere su forma pública y social, dando consistencia a la fuente donde niños y niñas encuentran los elementos necesarios e iniciales para dotar de significado al mundo que les rodea y comprometerse con los cambios positivos que éste exige.

En consecuencia, para que el adulto en general y, particularmente, el maestro, ingresen no sólo al aula sino al mundo de significación de niños, niñas y jóvenes, resulta esencial reconocer los significa-



Fotografías (pág. 4 y 5) de Juan Pablo Duarte, Oficina de Prensa SED

Lectura, escritura y ciudadanía implican ejercicios que se aprenden en comunidad.

promiso y, por ende, a ella se le responsabiliza de las debilidades que puedan presentarse. Iniciativas como ésta buscan subsanar ese error y comprometer al conjunto de la sociedad en este proyecto.

El impacto de las TICs

En la última década del siglo XX y en lo corrido del siglo XXI, se ha escrito mucho con respecto al creciente y protagónico papel de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los frentes de la vida humana. De hecho, el texto escrito circula hoy en muchos soportes distintos del papel, pero... ¿Cuál es el verdadero impacto que estas modalidades nuevas para la presentación del texto escrito tienen en la relación que las personas entablamos con éste?

La presentación del texto en diferentes soportes no tiene otra finalidad que facilitar la difusión de la información y del conocimiento e invitar al acercamiento crítico, creativo y productivo a las diversas –y en muchos casos divergentes!– formas de entender el mundo contemporáneo. Pero, ¿acceden los usuarios de manera crítica, creativa y productiva a la información disponible? ¿Se accede siempre al conocimiento cuando, por ejemplo, se ingresa a Internet, o se convierte la red un “dispensador de datos” que se recortan y pegan sin criterio, para “resolver” requerimientos académicos que no comprometen en lo más mínimo el pensamiento crítico, creativo y productivo? Además del aspecto cognitivo, estas preguntas comprometen un importante

No se le impone al sujeto ser lector, ser escritor o ser ciudadano; por tanto, debe existir conciencia acerca de la participación que cada uno de nosotros tiene en su proceso de formación.

componente ético situado en el plano del respeto hacia la propiedad intelectual y el manejo riguroso de las fuentes con base en las cuales el lector nutre los saberes propios.

En términos de la circulación de los saberes que produce el ser humano es claro que un soporte no excluye al otro. Si bien es cierto que el manejo competente de los lenguajes y el componente tecnológico que exige el texto virtual es un imperativo actual, también es verdad que la apropiación de la dimensión comprensiva y las implicaciones comunicati-

vas que tiene el acceso al texto escrito no dependen de la plataforma que difunde un texto, sino del desarrollo de procesos de pensamiento y del ejercicio de la función simbólica por parte del sujeto. No puede dejarse de lado esta problemática en un contexto como éste.

Hoy, la pantalla y el papel son soportes para la difusión del conocimiento; los medios virtuales se abren como una posibilidad comunicativa más entre las múltiples que el ser humano tiene a su disposición, y no como reemplazo definitivo de los medios impresos, aunque, en definitiva, representen nuevas formas de recepción que es necesario atender y comprender.

El panorama es complejo y la apuesta necesariamente colectiva. Por ello, no puede seguir situándose sólo en la Escuela el compromiso social de generar ciudadanos lectores y escritores. La discusión en este sentido ha sido intensa en la última década; cabe por ello citar la reflexión que Silvia Castrillón hizo en 2004 en su ponencia ante el X Simposio Internacional Iberoamericano sobre Literatura Infantil y Lectura, realizado en Madrid, España:

“Inscribir la lectura (la escritura y la ciudadanía) en el contexto de las necesidades de la gente es plantearla, entonces, en dos ámbitos: en el de la supervivencia inmediata, la defensa de los derechos, la posibilidad de participación consciente en los destinos de su comunidad y en el del futuro del pensamiento, del pensamiento divergente y reflexivo, del pensamiento que busca significaciones”.

Estrategias pedagógicas

LEER Y ESCRIBIR: MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN

LUISA FERNANDA ACUÑA B.
PROFESIONAL ESPECIALIZADO,
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA, IDEP

Son necesarios más esfuerzos por parte de la escuela y las familias y de la sociedad en general para fortalecer las habilidades en lectura y escritura de niños, niñas y adolescentes.



Fotografía: Cortesía profesora Carmen Rosa Berdugo.

Los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura requieren del acompañamiento permanente de los docentes de todas las áreas del conocimiento y de apoyo extraescolar por parte del medio familiar.

Para quienes trabajamos con estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad e incluso en el nivel universitario, no son desconocidas las falencias y debilidades que presentan niños, niñas, jóvenes y adultos en sus procesos de lectura y escritura.

Numerosos estudios han abordado esta problemática, a partir del análisis del desempeño de los estudiantes en pruebas y otras herramientas de evaluación de los procesos del lenguaje. Evidencian esta situación los resultados obtenidos por los estudiantes de los colegios oficiales en pruebas como Saber e Icfes.

Sin embargo, la problemática no es exclusiva de los estudiantes del sector oficial; en general, el desempeño de los estudiantes colombianos en prue-

bas internacionales como Pisa, Llece y Serce han demostrado que las dificultades y bajos resultados son el producto de insuficientes procesos de lectura, análisis, construcción y comprensión de textos.

Analizaremos la información que se presenta en la gráfica "Resultados pruebas PISA", donde se puede apreciar el bajo nivel de los estudiantes colombianos: en esta prueba el promedio alcanzado por los países de la OECD en lectura fue de 492. En el rango superior se ubican 15 países, entre los cuales se ubica Corea en primer lugar, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda¹. En el rango inferior se ubican 33 de los 57 países participantes, dentro de ellos seis países latinoamericanos, con Colombia en el penúltimo lugar.

Frente a esta situación surge el cuestionamiento sobre cuáles pueden

ser las posibles causas del bajo nivel de desarrollo de estos procesos. Tradicionalmente, el alfabetismo y la alfabetización han sido asociados ampliamente con la adquisición del código convencional de la lectura y la escritura; desde esta perspectiva un sujeto estaría alfabetizado cuando accede a los códigos que le permiten traducir una serie de signos en sonidos que conjugados se convierten en palabras.

De otro lado, la lectura y la escritura han estado asociadas en nuestro sistema educativo únicamente con la literatura. Estas situaciones hacen que estos procesos, en los colegios, resulten ser responsabilidad casi exclusiva de los maestros de los primeros grados y de los encargados del área de lenguaje, como si leer y escribir no fueran herramientas e instrumentos de aprendizaje para todas las áreas del conocimiento.

Aprendizaje que debe trascender la escuela

Una vez se alcanza la "alfabetización" de los estudiantes —entendida como el logro técnico—, ni la escuela ni la familia ni la sociedad estimulan la creación o propician estrategias y espacios que favorezcan el desarrollo de la lectura y la escritura como procesos que en y por sí mismos generen goce, aprendizaje y descubrimiento de otros conocimientos y habilidades.

Como bien lo plantea el secretario de educación, el profesor Abel Rodríguez, en entrevista publicada hace casi un año en este mismo medio, "[...] una vez que los niños aprenden a leer y a escribir en el primer año de escolaridad, de ahí en adelante el sistema educativo deja de ocuparse de estos procesos como práctica fundamental que permite acceder al conocimiento y a la cultura²".

Estrategias pedagógicas

La lectura y la escritura no pueden ser asuntos exclusivos de la escuela ni de los primeros años de enseñanza y aprendizaje ni de los maestros de lenguaje; son asuntos inherentes a cualquier cultura humana, donde los sujetos producen e intercambian significados y sentidos; son procesos que paralelamente constituyen objeto e instrumento en la escuela.

Aprender a leer y a escribir es la posibilidad de redescubrir el mundo a partir de otros códigos, símbolos y sentidos. Sin embargo, en ocasiones, la enseñanza y aprendizaje de estos procesos se convierten en actos puramente mecánicos desprovistos de sentidos y significados que logren cautivar a los sujetos que se aproximan por vez primera a la convencionalidad del mundo alfabético.

En el acto de leer o de escribir se involucran aspectos de tipo cognoscitivo, emocional, social, cultural y educativo, entre otros, que interaccionan para dar lugar a transformaciones en el pensamiento y en la comprensión del mundo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura deben estar orientados desde las diferentes áreas como herramientas que permitan leer, producir y comprender

textos sobre diferentes campos del conocimiento. La lectura de textos científicos o matemáticos, por ejemplo, implica el manejo de códigos específicos, procesos de representación y abstracción particular y el dominio de códigos en contextos especializados; todo ello implica un desarrollo cognoscitivo diferente en los procesos de lectura y escritura en cada área.

La lectura y la escritura no pueden ser asuntos exclusivos de la escuela ni de los primeros años de enseñanza y aprendizaje ni de los maestros de lenguaje.

Procesos fundamentales

En este sentido, el profesor Fabio Jurado escribe que "La lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y para la apropiación social del conocimiento.

El aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad debería ir más allá de los procesos de decodificación y codificación, facilitando el surgimiento de hipótesis, interpretaciones y construcciones de múltiples sentidos, de experiencias y expresión por parte de los sujetos. Existe una relación recíproca entre el desarrollo de las habilidades para leer y escribir y el desarrollo del conocimiento de manera significativa. De ahí la necesidad de abordar estos procesos en todas las áreas y ciclos escolares³.

Teniendo en cuenta este débil dominio de los procesos de lectura, escritura y oralidad por parte de los estudiantes de los diferentes ciclos escolares y de los egresados del sistema educativo, el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 crea planteamientos fundamentales en las herramientas para la calidad de la educación "Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo". Allí se propone continuar fortaleciendo proyectos y programas en todas las áreas del currículo y en los diferentes ciclos de manera coherente y articulada por medio de los PILE, Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad, que favorezcan los procesos comunicativos de los estudiantes.

En este sentido, se proponen acciones tales como "asesoría y acompañamiento pedagógico en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad; selección, publicación y socialización de estrategias didácticas de lectura y escritura desde las distintas áreas; desarrollo de concursos de cuento, poesía y ensayo –tanto históricos como políticos, científicos, y de otras especialidades–; eventos y talleres de lectura, escritura y oralidad".

Este tipo de actividades y de proyectos planteados en el Plan Sectorial de Educación buscan realmente que los procesos de lectura y escritura sean incorporados como herramienta para la construcción del conocimiento en todos los colegios oficiales de Bogotá. De esta manera, se espera formar lectores y escritores críticos y competentes que trasciendan la alfabetización básica y la decodificación textual, que tradicionalmente ha sido comprendida como "saber leer y escribir".

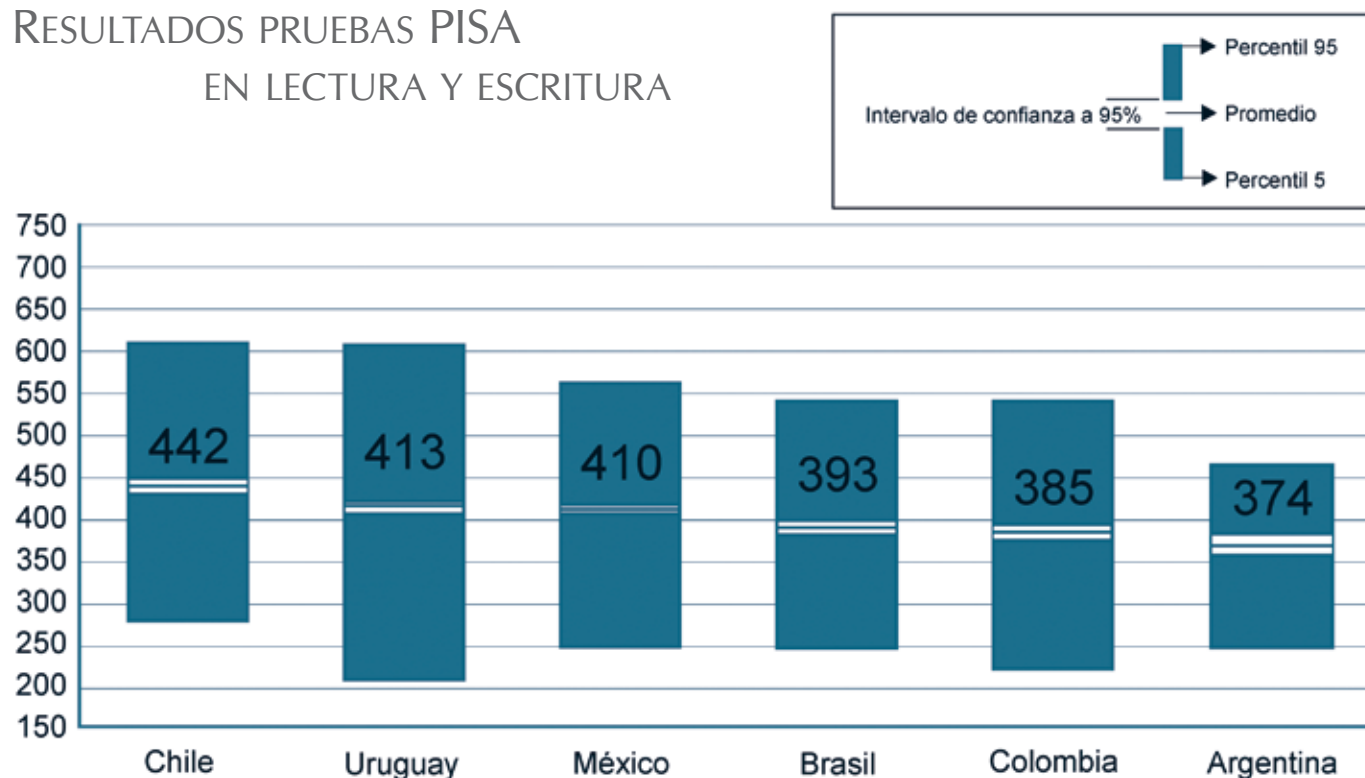
¹ www.oei.es/noticias/spip.php?article1497

² "Contenidos y calidad en la educación".

Magazín Aula Urbana, No. 62. Febrero de 2007.

³ JURADO VALENCIA, Fabio. "La formación de lectores críticos desde el aula". Revista Iberoamericana de Educación, No. 46.

RESULTADOS PRUEBAS PISA EN LECTURA Y ESCRITURA



Estrategias pedagógicas

Nativos digitales

EN BUSCA DE LA MULTITUD INTELIGENTE

Comprender las realidades vitales de niños, niñas y jóvenes y su modo de comunicarse por medio de diversas pantallas, ha llevado a un grupo de investigadores a crear un proyecto que explora una compleja red conceptual que va más allá de la pedagogía y de las disciplinas “puras” hacia una dimensión interdisciplinar que incluye filosofía, comunicación, sociología, semiótica y pedagogía.

El proyecto¹ “Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas”, liderado por Gabriel Alba, doctor en ciencias de la comunicación, guionista e investigador audiovisual que concedió esta entrevista, se desarrolla en tres colegios de la Capital: una institución rural, en Sumapaz; un colegio urbano, el Colegio Nuevo Chile –ambos de estrato uno y dos–; y el Colegio San Bartolomé La Merced, que cubre los estratos cuatro, cinco y seis.

* * *

¿Cuáles son esas pantallas a que hace referencia el Proyecto?

Entendemos como “pantallas” los mensajes de texto, el chat, los blogs, plataformas como Facebook o MySpace; los videojuegos y la música en formatos para iPod, MP3 y MP4; una síntesis del entorno virtual que envuelve las vidas de niños y adolescentes.

¿Sobre qué bases se desarrolla el Proyecto?

A partir de una investigación sobre televisión, donde nos preguntamos qué aprenden los niños de la TV. Después, centramos la atención en las “pantallas” a que nos referimos antes. Son medios que no están cubiertos por la investigación, no hay datos en ninguna parte del mundo sobre su uso por parte de niños y de adolescentes; por tanto, este es un proyecto de exploración, no de constatación.

Dimos el salto de la TV hacia las otras pantallas por el concepto de interacción: con estos medios ellos no son receptores pasivos sino agentes activos, pues crean nuevas maneras de uso y de comunicación.

Descubrimos que los chicos, en la medida en que crecen, atienden menos a la TV porque están insertos en otros mundos; hoy en día están mucho más conectados a los videojuegos, por ejemplo. Una de las preguntas que hacemos a los chicos mayores de trece años es qué prefieren para divertirse, entre la TV, deporte, música y videojuegos, y responden dando preferencia a estos últimos.



Fotografía: RadioContempo Magazine. Virtual media

El cruce Shibuya, lugar favorito de los adolescentes en Tokyo por su contexto digital y culto al shopping, es el lugar de la Tierra donde se ha detectado la mayor densidad mundial en uso del teléfono móvil.

Entonces, pensamos que observando el uso de esas pantallas sin tratar de descubrir qué es lo educativo y pedagógico en éstas, sino cómo las usan y cómo las viven, podremos luego tratar de entender qué está pasando con ese uso, para luego hacer propuestas de tipo educativo, no necesariamente didácticas.

También creímos que el Proyecto funcionaría en términos educativos, y lo presentamos a la convocatoria de IDEP-Colciencias. Es el único proyecto de esa Convocatoria que no está relacionado directamente con un tema pedagógico; lo que no es común, sin embargo, ha obtenido apoyo muy importante.

¿Qué tipos de creaciones ha encontrado que hacen los chicos?

Muy básicas; lo importante es que se mantienen conectados y empiezan a utilizar otros tipos de lenguaje donde el elemento principal no es el texto sino la conjugación de vídeo, fotografía, texto escrito y emoticones, que son otras formas de escritura.

La creación se expresa en el rediseño, pues, con base en lo que la tecnología les da, reconstruyen el medio, pasando de la simple posesión de un teléfono celular a su adaptación a las necesidades y gustos particulares: cambian la carcasa, le pegan muñequitos y lo utilizan no tanto para hablar por teléfono, como los adultos, sino para jugar, enviar mensajes –y mensajes rarísimos–; en fin, para lo menos “práctico” en términos de adulto. En esa medida son más creativos pues subvierten el uso, y a

partir de esas pequeñas modificaciones empiezan a encontrar sus propias sensibilidades.

En el chat, además de enviar mensajes cambian de personalidad y asumen perfiles distintos de lo que son en la vida real. Son conquistadores, guerreros, aventureros, galanteadores; y allí comienza a surgir una cierta creatividad, no tanto como obra, sino como uso.

¿Ese cotidiano quitarse y ponerse máscaras puede llevar a la fragmentación de la personalidad?

Efectivamente, pero, por otra parte, estas tecnologías traen consigo posibilidades de libertad que, por ejemplo, la escuela no brinda.

Desde mi punto de vista, la escuela está en el siglo XIX; los profesores –si somos optimistas–, están en el siglo XX; y los muchachos están en el siglo XXI. Hay un choque generacional importante.

Por ello, adquieren esos aprendizajes fuera de la escuela, y hay que anotar que son aprendices autodidactas. Estas adquisiciones son tan importantes como las del colegio, y a veces, más útiles para su vida y para su interacción con el mundo; pues la escuela sigue centrada en el texto y en el maestro.

¿El uso de estas tecnologías que rompen la linealidad, ¿generaría crisis en la capacidad de concentración?

Puede ser cierto, en la medida en que ellos trabajan simultáneamente con varias ventanas. Nos cuentan que llegan a la casa, encienden el computador –los

¹ Investigadores: Gabriel Alba, Liliana Galindo, Germán Muñoz, Miguel Peláez. Instituciones: Universidad de La Salle, Universidad Distrital, Universidad de Manizales y Cinde, Fundación Universitaria Los Libertadores con el Colegio Nuevo Chile.

Estrategias pedagógicas

que lo tienen— escuchan música, chatean, juegan videojuegos en línea y hacen tareas, todo ello casi que de manera simultánea.

Por tanto, los niveles de atención son reducidos. Para los chicos... cinco minutos en un tema es demasiado tiempo para el esfuerzo de concentración, porque acostumbran a pasar velozmente de un foco de aplicación a otro. En ocasiones, es muy fuerte el rompimiento que generan estas prácticas con los conceptos establecidos por la escuela, que es un modelo siglo XIX para chicos del siglo XXI.

Los niños y adolescentes son más visuales, y la escuela les pide retórica y argumentación; eso no está mal, pero ellos tienen fortalezas diferentes de lo argumentativo y lo retórico; si la escuela fuera el lugar donde además de la escritura textual se aprenden otras escrituras que entiendan y desarrollen expresivamente la imagen, el sonido y la oralidad, que sí es propia de nuestra cultura, se potenciaría el aprendizaje adquirido fuera del aula de clase.

¿Podría la escuela incorporar esta perspectiva comunicacional al aprendizaje tradicional?

Difícil, pues el modelo de comunicación escolar es aún muy lineal, está centrado en la idea del estudiante como “tabula rasa” que se debe llenar con contenidos. En cambio, estos medios permiten que los chicos aprendan solos y en modelos de fragmentación. La escuela tendría que empezar a cuestionar su propio modelo de enseñanza.

En los colegios, nos preguntan, “¿Y cómo volvemos didáctico el celular?” Si la escuela tratara de cambiar su modelo de comunicación, habría posibilidad de cambio en el concepto; pero eso implica cambio de poder y transformación política, y no sé si la escuela esté preparada para eso.

En ese sentido, algo están tratando de hacer los finlandeses y los suecos, al liberar los contenidos de la reglamentación estatal. Se confía allí en que cada maestro comprende a sus estudiantes y a sus lógicas, y se les permite enseñar fuera del aula y en ambientes virtuales.

Por otro lado, tampoco se trata de “domesticar” estas pantallas. Si tratamos de hacerlo y de “didactizarlas”, haremos que pierdan su encanto. Tratemos —primero—, de ver cuáles son las lógicas que tienen de uso, de relación y de atracción para los estudiantes, y después propongamos acciones en términos educativos.

La escuela está en el siglo XIX; los profesores —si somos optimistas—, están en el siglo XX; y los muchachos están en el siglo XXI.

¿Este tipo de usos transformarán los idiomas?

Estas nuevas gramáticas hacen que los chicos escriban. Antes era más difícil que lo hicieran, ahora escriben. Distinto, pero escriben, están frente a las pantallas produciendo, creando.

Usan una gramática distinta, porque la lógica, el énfasis, está puesto en abreviar y en expresar. Muchos sentimientos y emociones los exteriorizan con un dibujo; y si antes los muchachos se “echaban” todo un cuento, ahora “pegan” una fotografía o envían una canción.

Así generan otras gramáticas y lógicas diferentes a las que hacen parte de las escrituras tradicionales, pero, manteniendo el texto. Esto convierte sus modos de comunicación casi en lenguajes de gueto.

Hay que tener en cuenta que ellos son nativos digitales, nosotros no; nosotros somos migrantes digitales. Cuando esta generación de nativos digitales sean maestros, la educación será otra cosa, pues tienen una nueva escritura que genera otras sensibilidades.

¿Sale aquí perjudicada la claridad del discurso?

Si hablamos de la retórica como la conocemos, sí. Pero, ya el discurso no es de razón, es de emoción; se empieza a privilegiar la emoción sobre la razón; la argumentación por la narración, lo reflexivo por lo emotivo. Eso genera otro tipo de persona y otro tipo de discurso.

¿El uso de las “pantallas” se da en nuestro medio como en los países desarrollados?

Sí, la llamada brecha digital se está cerrando; es el caso de los niños rurales que van a la escuela con ruana y trabajan por la tarde en la siembra, con sus padres. La mayoría —contra lo que se podría esperar—, tiene celular y “baja” vídeos y canciones de la Red; están más o menos en el mismo nivel. Estamos rezagados en términos de acceso, no de uso.

¿Qué tipo de sociedad alcanza usted a visualizar con estas individualidades de carácter sensorial?

Sociedades más conectadas; no mejor comunicadas, pero sí más conectadas. Por otra parte, más flexibles, porque la racionalidad contemporánea contiene un cierto concepto de rigidez; serán más abiertos a entender que hay otros lenguajes, otras culturas, diferentes dinámicas; sin puntos de vista predilectos ni lenguaje privilegiado, habrá aceptación de los mestizajes.

De aquí a diez años, cuando los nativos digitales tengan veinte años de edad, veo individuos mucho más integrados entre sí, pero más fragmentados en los discursos y más individualizados.

Los jóvenes de ahora ya no son masa, son multitud. Son individuos que se agrupan momentáneamente para lograr algún fin, y eso nos lleva al concepto de multitudes inteligentes, multitudes que se unen para tomar decisiones de acción en asociaciones que se crean y se disgregan al ritmo de la necesidad. Las seguridades caerán, y las ideas sobre avance y desarrollo serán distintas a las actuales.

ENTREVISTA: HENRY SÁNCHEZ R.
EDITOR MAGAZÍN AULA URBANA



Fotografía de Juan Pablo Duarte. Prensa SED

Los videojuegos son los favoritos de niños, niñas y adolescentes a la hora de divertirse.

Estrategias pedagógicas

DIFERENTES MANERAS EN EL ARTE DE LEER

ÁLVARO MORENO DURÁN,
DIRECTOR IDEP

Aunque la lectura textual es la más practicada y conocida, el hombre ha trasladado sus habilidades lectoras a otros aspectos diferentes de la expresión lingüística.

Ilustración de Janusz Grabiński para la edición de *Cuentos de los hermanos Grimm*, publicada en 1971 por la Editorial Noguer.

Abordaré este escrito desde dos ópticas: en una, expresaré algunas consideraciones sobre el sentir de la lectura; y posteriormente abordaré el significado de la lectura en algunas disciplinas que el hombre ha practicado a lo largo de los milenios. Invocando el título de este escrito, se me ocurre iniciar con un autoanálisis de mis preferencias como lector para expresar algunas ideas sobre el tema.

Empezaré por contar que el mes anterior hice la lectura de la autobiografía Barack Obama, presidente electo en Estados Unidos; y que actualmente me encuentro inmerso la lectura de *El país de la canela*, de William Ospina; además de los textos de lectura obligatoria en el ejercicio de mi profesión y de mi cargo.

El goce de leer

En un año es posible leer doce libros, entre las categorías académica y literaria; de esta última, me inclino por la literatura clásica. Esto va por épocas, hay momentos en que el nivel de lectura es alto, y aparece luego la necesidad de descanso. Un elemento relevante para acrecentar la lecturabilidad, además del hábito inculcado desde temprana edad, es la necesidad de hacerlo por diferentes motivaciones –cada cual tendrá la suya–.

Algunos lectores piensan que se debe imponer la rapidez para terminar un libro, que se debe a la técnica de lectura. Me aparto de esta opinión, pues la velocidad impide disfrutar el goce de leer.

Ese goce pasa por varios momentos: uno, la elección del tema, otro, la avidez y un tercero es el enganche que nos cause la obra, fórmula que a mi juicio garantiza éxito en el resultado de lectura; de tal suerte que se puede viajar con un libro bajo el brazo y desear que el viaje dure un poquito más para poder leer durante el trayecto una o dos páginas adicionales.

Hay quienes seleccionan sus lecturas dependiendo de las recomendaciones del *ranking* editorial, que “dictan” editores y promotores editoriales desde los medios de comunicación. Generalmente, este *top* señala diez libros imprescindibles que hay que leer antes de los 18 años, o señala los más leídos, o los más vendidos, en el caso de los *best sellers*.

Claro que en esta selección también influyen algunos escritores famosos, de los que es posible no hayamos leído a ninguno. En mi caso particular, no presto atención al *ranking*, pues de lo contrario la lectura no cumplirá con la fórmula del goce, donde la elección debe nacer del gusto de cada lector y no de opiniones externas a éste.

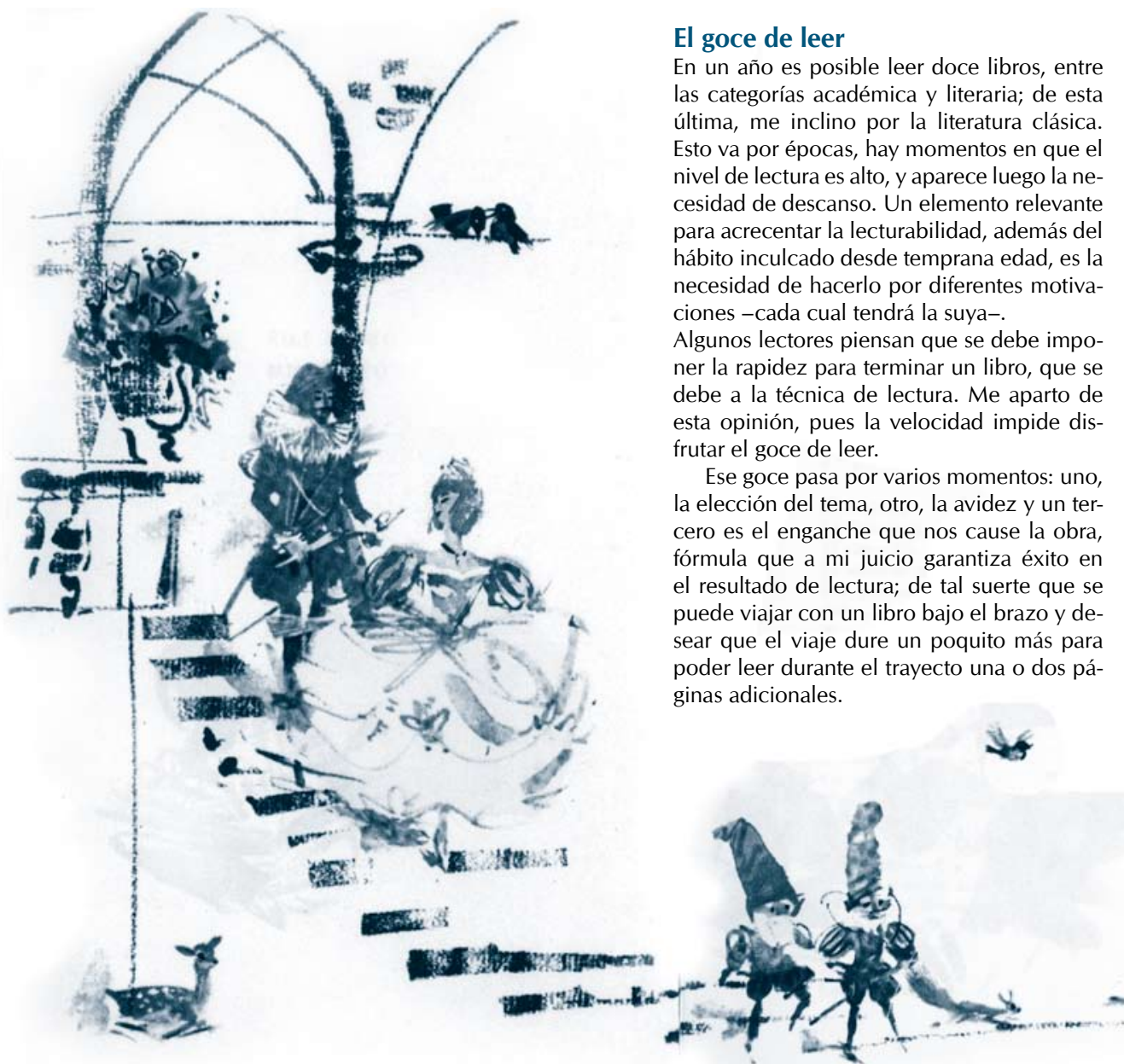
Durante la infancia, generalmente estamos “amarrados” a la lectura impuesta por la escuela y por el interés en las tiras cómicas. En mi época, el *boom* lector lo componían los *Cuentos de los hermanos Grimm*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *El Principito*, y los cuentos de Rafael Pombo, por mencionar algunos títulos y recopilaciones. Y, por supuesto, al inicio de la secundaria, eran de obligatoria lectura las obras del Nobel García Márquez. En los momentos actuales encontramos fenómenos internacionales como los libros basados en las aventuras de Harry Potter, que atraen a la lectura a niños, jóvenes y adultos; pero, más bien por una inclinación a seguir la moda –que viene acompañada de estrategias cinematográficas–, que por un interés académico o cultural, sobre todo en el caso de Colombia.

De la misma manera, a nivel nacional existen otros *boom* que bien pueden tener su propio *ranking*, y que, desafortunadamente, corresponden a las problemáticas sociales, políticas y económicas que nos atropellan, y que son de público conocimiento. Hasta aquí, la primera perspectiva.

Lecturas no textuales

De otra parte, la lectura ha sido utilizada por el hombre a través del tiempo de acuerdo con cada uno de los ámbitos en que se desenvuelven individuos y comunidades. Uno de éstos causa curiosidad, y es la quiromancia, la práctica de leer las manos. Incluso hoy en día, existen investigaciones de corte doctoral que hacen alusión a dicha práctica, para lo cual se pone en juego, además de las competencias escolares que se enseñan en los sistemas educativos para leer, otras disciplinas y las aptitudes psíquicas.

Una investigación de este tipo se centró en el estudio de la estructura de la mano basado en la dermatoglifia¹, el desarrollo de los dedos, la zonas palmo-plantar y algunos aspectos de la arrugas. Incluye el estudio las diferencias entre la población holandesa y el pueblo estadounidense, donde no se observaron diferencias significativas en las poblaciones, ni diferencias entre hombres y mujeres; los hombres tienden a tener un anillo radial amplio y los dedos de la mano un poco largos; las mujeres tienden a tener un dedo índice también largo. (Martijn van Mensvoort. MSc. Febrero, 2008).



Estrategias pedagógicas

El arte es otro ámbito seductor, que tiene especificidad en la lectura y en la interpretación que se hace. Así, cuando se analiza, por ejemplo, una pieza de arte precolombino, encontramos que los expertos en el tema acuden a la reflexión semiótica sobre los textos imbricados en los contextos culturales de los diferentes pueblos, centrándose los autores en los aspectos lingüísticos y plásticos.

Tal lectura recorre los objetos intervinientes, la configuración del espacio y la interrelación de las artes en las ceremonias culturales, como lo expresa Anahí Cáceres en la investigación titulada “El Nguillantún², ceremonia mayor del pueblo Mapuche” (octubre 1992).

No puede escapar a este análisis la medicina, en un aspecto que aparece en los registros desde 1850, cuando se hizo la primera topografía iridiana, que configuraría la base de la iriodiagnos, definida como “la ciencia que revela los desórdenes funcionales del cuerpo humano por alteraciones del tejido iridial, círculos concéntricos, oscurecimientos, nubecillas y decoloraciones del iris del ojo”.

Dichos hallazgos fueron recogidos en 1873 en el libro *Descubrimiento en el campo de la terapéutica y el naturismo. Introducción al estudio del diagnóstico por los ojos*, primer estudio donde se explican las relaciones concretas entre ciertas enfermedades y determinadas partes del iris, que el médico húngaro Ignaz Von Peczely consideraba como una especie de pantalla de proyección que muestra todo aquello que no funciona bien en el cuerpo.

Para efectuar un diagnóstico el iridólogo observa, en primer lugar, el color, la densidad y la estructura general del iris para fijar el tipo o constitución del mismo; luego, a partir de ese primer examen, empieza propiamente la lectura del iris. Para ello se utiliza el mapa iridiológico que describiera Von Peczely, y que se ha venido enriqueciendo con los aportes de otros expertos.

Este mapa es una división del iris por áreas y su vinculación con los diferentes órganos y sistemas del cuerpo. Se compone de doce sectores radiales –que corresponden a las doce particiones de un reloj– y que dividen los 360 grados de la circunferencia del iris en seis círculos o coronas; aunque otras tesis y escuelas establecen diversos mapas topográficos o, lo que es lo mismo, ubican las distintas partes del organismo en diferentes zonas topográficas iridianas. Pues bien, dichos signos –o, más concretamente, su ubicación, tipo, forma, tamaño y color– son el lenguaje que el iridólogo ha de traducir y que informa acerca de los órganos o funciones afectadas, el tipo de alteración y su gravedad.

Más lectura, mejor educación

Todo lo anterior nos pone a pensar que el arte de leer se cultiva –como se ha señalado desde las primeras experiencias escolares–, y se afianza al aumentar el capital escolar, que permite interpretar hechos, información o fenómenos de manera interdisciplinar. Por ello, independientemente de si somos un país desarrollado o subdesarrollado, cada



Dos iconos que representan concepciones culturales de lectura separadas por poco más de un siglo: el inmortal Jules Verne y su imaginaria científica y tecnológica, y Harry Potter, el personaje creado por la británica J. K. Rowling, que basa sus aventuras en lo mágico y sensorial.

ciudadano debe enarbolar la bandera que exija más y mejor educación, más recursos para fortalecer tareas inaplazables en materia de accesos dignos a la cultura y a la recreación, y a la difusión de material de lectura que enriquezca la independencia ideológica, el disfrute de las emociones y la inteligencia crítica.

Compartimos la idea del Plan Sectorial, que define la herramienta “Aprender a leer y escribir correctamente” como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por ello, compartimos la idea del Plan Sectorial de Educación 2008-2012, cuando define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación el desarrollo de las herramientas para la vida; donde destaca la herramienta “Aprender a leer y escribir correctamente”, que permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida.

En este contexto, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo reflejado en experiencias como “Una vivencia alegre y creativa: Leer y escribir”, “Transformación pedagógica de la lectura y la escritura”, “Veo, juego, leo y escribo rodando por mi ciudad”, “Lecto-escritura a partir del programa niños poetas”, “Pequeños científicos leyendo la ciudad”, “Territorio de aprendizajes, palabras, afectos y barro”, entre otros.

En el presente año, el IDEP desarrolla una investigación donde se identifican y sistematizan metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantadas en instituciones oficiales.

Desde esta responsabilidad, asumida plenamente por la dirección del Instituto, termino la expresión de mis ideas con la certeza que propone Carmen Villoro, cuando afirma que la acción de leer pide el abandono del viajero que no tiene nada previsto, y que se dejará sorprender por el paisaje, los hechos y los personajes que encuentre en el camino, o las nuevas ideas que puedan sorprenderlo. Por ello, el ejercicio de la lectura es un ejercicio de independencia y autonomía con que somos inoculados para el resto de la vida.

¹ Estudio del dibujo formado por las líneas de la piel de los dedos de la mano, el pie, la palma de la mano y la planta del pie. Estos patrones se utilizan como base para la identificación del sujeto y también tienen valor diagnóstico, pues existen asociaciones entre determinados patrones y anomalías cromosómicas (N. del E.).

² En la cultura Mapuche, pueblo indígena del sur de Chile y de Argentina, el término *nguillantún* traduce al español el concepto de rogativa, y es una ceremonia mayor que realiza cada cuatro años la Machi (shamán) que oficia de mediadora para controlar los males y favorecer los bienes (N. del E.).

Tema central

Afirma Carmen Barvo:

“EL ENFOQUE TRADICIONAL DE ENSEÑANZA EN LE

HENRY SÁNCHEZ R.
EDITOR MAGAZÍN AULA URBANA

Carmen Barvo es una de las figuras destacadas del sector bibliográfico nacional. Directora ejecutiva de Fundalectura desde 2001. Periodista por la Pontificia Universidad Javeriana, Barvo ha sido propietaria, gerente de librerías y editora.



La SED propone en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 orientar el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramienta que permita a los estudiantes leer y producir textos e imágenes como medio para construir la apropiación social del conocimiento. ¿Qué opinión le merece este enfoque?

Por supuesto que la lectura y la escritura son recursos para la vida, eso es la verdad revelada. Pero, ¿cómo abordarlas pedagógicamente de ese modo? El problema es cómo lograr que verdaderamente se conviertan en recurso, no sólo para la materia de lenguaje o de español, sino para todas las áreas del conocimiento.

¿Cómo logramos eso?

Voy a poner como ejemplo el proyecto Palabrario, en el que trabajan Fundalectura y la Fundación Corona desde hace dos años, en cinco municipios de Cundinamarca. Este proyecto va de preescolar a tercer grado y son justamente estos los grados donde se proporcionan las herramientas fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Primero que todo, reivindicamos la importancia de la lectura en voz alta. Se ha probado que es el método más sencillo, directo y económico para incentivar el deseo de los niños por el lenguaje, por los relatos, por las experiencias suyas y de los demás. Es una de las vías de comunicación más importantes que pueda existir.

Hemos descubierto en esta labor, que los niños no escriben para el maestro, escriben para sí mismos. Les gusta hablar y escribir acerca de sus experiencias y no sobre la tarea que les impone el maestro.

Eso es algo que, por supuesto, los maestros saben mucho mejor que nosotros. Pero, hay aquí un elemento importantísimo, y es que el maestro intencionalmente genere un diálogo con los niños, en el que ellos hablen sobre los efectos y emociones que les produjo determinado texto; y no limitarse a identificar el personaje principal, la trama, el nudo y el desenlace; no, no..., es necesario trascender esa visualización y llevar la experiencia al terreno de las emociones, de la vivencia de los niños. Por medio de los diarios que llevan los niños sobre sus lecturas, nos enteramos de que todo lo que escriben trasciende ese enfoque mecánico en que se ha basado tradicionalmente la enseñanza de la lectura y la escritura.

Plantea usted que debe rescatarse la oralidad en la relación entre maestro y alumno...

Más exactamente, rescatar la lectura en voz alta, pues la oralidad siempre está presente.

... Sí, lo que deseo preguntarle es cómo podemos concretar el concepto de la lectura en voz alta en un contexto cultural que cada día es más visual.

No me dan miedo los medios electrónicos; lo que se debería hacer es incorporar esos medios a la lectura y a la escritura, porque lectura y escritura son medios de expresión que el niño tiene que manejar muy bien; porque, como decíamos al principio, son herramientas para la vida, recursos para llegar a, no son un fin en sí mismos.

Me encanta que surja la oferta de otros medios como televisión, radio y telefonía celular, que es un medio de comunicación accesible a todos. Cuando los niños en el aula hablan de programas de TV y el maestro aprovecha esa coyuntura o ese recurso para que el niño escriba su apreciación, o lo transforma en tema de conversación en clase; usar de ese recurso puede brindar magníficos resultados en el aprendizaje.

No hay que temer a los otros medios, porque los contenidos de todos esos medios están enriqueciendo el proceso, y se transforman en inspiración para la escritura.

Son encrucijadas tecnológicas y culturales que se presentan a lo largo de la historia con la aparición de nuevas tecnologías; sucedió con la radio y la televisión, pues se creyó que el medio novedoso “mataría” al existente, lo que no sucedió.

Es así, porque de otro modo, ¿qué haríamos, por ejemplo, sin el teatro, suprimido por el cine?, una expresión artística que viene de culturas tan antiguas y prestigiosas como la griega no podía extinguirse sin más.

El enfoque de la escuela tradicional, donde la lectura y la escritura son simplemente áreas del lenguaje, y la nueva perspectiva multifuncional, donde son herramientas para la vida, ¿se oponen?, ¿se complementan?

Creo que el enfoque tradicional de enseñanza en lectura y escritura está mandado a recoger y empobrece intelectualmente. Cuando se piensa que se puede introducir en la clase de matemáticas una historia muy divertida sobre la materia, o unos juegos matemáticos donde están involucrados la lectura y la escritura, ello enriquece muchísimo el aprendizaje; lo mismo pasa si incorporamos la música. Encontramos así una enseñanza multidisciplinaria; ésa es una escuela moderna, con enfoque que enriquece al maestro y al estudiante, a todo el sector educativo.

LECTURA Y ESCRITURA ESTÁ MANDADO A RECOGER¹



Fotografía cortesía de Fundalectura

Carmen Barvo, Directora ejecutiva de Fundalectura

Si tenemos en cuenta estas dos concepciones opuestas, ¿de qué manera podría fortalecer la escuela ese cambio conceptual hacia la multidisciplinariedad en la lectura y la escritura?

En todos estos procesos con la escuela, lo primero que trabajamos es la historia personal de cada cual en materia de historia lectora. Todos tenemos una historia lectora, que cuenta de donde venimos, qué canciones nos cantaron en la niñez, qué nos narraron, que fue lo primero que leímos.

La historia lectora es uno de los ejercicios más apasionantes que hay en la construcción de un individuo. Es algo que hacemos en todas nuestras capacitaciones a bibliotecarios, porque a veces la gente cree que no es lectora y que no ha adquirido experiencia en el tema; pero cuando se empieza a indagar en lo más profundo, se recupera la oralidad, una fase importantísima.

Creo que el proceso tiene que comenzar por allí; por cómo se ve el maestro como lector; y cómo se ve la escuela misma. Ese es un primer elemento de identificación, porque solamente puede transmitirse lo que se es. Posteriormente, debe trasladarse a los niños el interés por la lectura y la escritura, por el afán de saber.

Qué desafíos percibe usted en la enseñanza de la lectura y la escritura frente a las nuevas tecnologías? La Encuesta¹ afirma que el crecimiento entre 2000 y 2005 en la población lectora del hábito de lectura en Internet fue de un asombroso 152%.

Cuando se publicaron los resultados de la Encuesta, las instituciones participantes quedamos muy sorprendidas; obviamente, ya que somos un país que apenas se pone al día en tecnología para Internet.

Tal resultado llamó mucho mi atención, pero hay que precisar que, a más lectura, más uso de Internet, y viceversa. Eso es algo que hay que profundizar dentro de la Encuesta.

Por otra parte, los muchachos de ahora parecen nacer “dotados” para navegar Internet, se sienten muy cómodos allí. Entonces, considero mucho a los maestros –que pertenecen a la generación “no conectada”– y deben orientar al alumno. Esta enseñanza es un reto para el maestro, y el mayor de ellos es saber cómo guiar a los muchachos en el uso de dicha herramienta; ya que aun con el uso de medios digitales persiste el analfabetismo si no se estimula a los chicos a profundizar en temas e intereses; pues Internet abre y da acceso al universo conocido.

Cómo califica usted la incidencia de BiblioRed en la promoción de los hábitos de lectura en la Capital.

Me parece de gran importancia: cuando pienso en lo que era el sistema de bibliotecas públicas de Bogotá antes del año 2000 y en la actualidad, percibo dos ciudades distintas. BiblioRed es modelo para el país. Cuando se construyeron las tres primeras grandes bibliotecas, quienes trabajamos con el libro, la lectura y la biblioteca, nos preguntamos, “¿Y qué vamos a hacer con estos elefantes blancos?” Pues, no hubo tal; las bibliotecas se convirtieron en impresionantes polos de desarrollo de la ciudad.

La gran sabiduría de BiblioRed, de la SED y de la Alcaldía Mayor consistió en integrar a la comunidad, en la innovación constante y en buscar soluciones a las necesidades de los bogotanos en materia de lectura.

Durante el desarrollo de estrategias como el programa Leer en familia, nos hemos dado cuenta que las familias adoran ir los sábados a las bibliotecas a leer, porque además encuentran que los orienta y existe una preciosa oferta de libros.

Según la Encuesta mencionada, entre 2000 y 2005 hubo retroceso en el número anual de libros leídos por los colombianos. ¿Podemos hablar de crisis en el gusto por la lectura en Colombia?

No, no lo creo así. Bajó el número de libros leídos promedio al año; y aquí entramos en las honduras de la estadística. Sucede que, por refinar demasiado la Encuesta, las instituciones participantes separamos en el cuestionario los libros de otros materiales de lectura; y esos otros materiales terminaron significando 14 % del total de lectura; creo que ahí se “perdieron” muchos libros.

Esto lo digo, no por justificar unos resultados, pero sí por buscar explicaciones, dado que me consta, por el acceso a los proyectos y el uso de los programas en lectura, que hay actualmente en Colombia más lectura que la que teníamos en el año 2000, pues hay más oferta. De pronto, lo que hicimos fue desagregar tanto la información que cometimos el error señalado; pero sí creo que hay actualmente más interés en la lectura entre los colombianos.

¿Es costoso el libro en Colombia?

No es costoso el libro de producción nacional; el importado sí lo es, en especial si viene de Europa, por el alto valor del euro.

¹ Encuesta sobre hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia, 2005; aplicada por el DANE en la Encuesta continua de hogares.

Al oído del profe

¿UN ASUNTO SÓLO DE LA CLASE DE LENGUAJE?

GLORIA RINCÓN BONILLA. PROFESORA
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE¹

Diversas prácticas de lectura y escritura requieren enseñanzas y aprendizajes particulares que no pueden ser exclusiva responsabilidad del docente de lenguaje.

Como todos sabemos, la mayor parte de la experiencia escolar pasa por la lectura y la escritura. Por ejemplo, en las clases de ciencias naturales se leen los manuales escolares u otros textos que los profesores llevan al aula para ampliar los conocimientos que pretenden explicar. Además, se toman notas de las exposiciones efectuadas en clase, se elaboran resúmenes de las lecturas, se registran las respuestas a interrogantes formulados y se elaboran informes de experimentos.

Entre otras actividades frecuentes, en las clases de ciencias sociales se leen crónicas históricas, descripciones de paisajes o regiones naturales, se escriben notas de síntesis sobre estas lecturas y descripciones de lugares que se visitan, y se narran pasajes de procesos de históricos.

Igualmente, en las clases de matemática se pide leer enunciados de problemas que hay que resolver, se entregan talleres con listados de algoritmos para operar con ellos y también se pide narrar procedimientos seguidos y, a veces, construir problemas.

En estos ejemplos puede notarse la presencia de diversas prácticas de lectura y escritura que se efectúan en áreas diferentes a las de lenguas, bien sea en la materna o en la extranjera. En estas prácticas se sustenta la afirmación de que la lectura y la escritura son fundamentales para el aprendizaje en general; este es un concepto que nadie se atreve a cuestionar.

Sin embargo, los desacuerdos comienzan en el momento de atribuir la responsabilidad del aprendizaje de estas habilidades. Para muchos docentes, la responsabilidad recae únicamente en los profesores de lengua materna. Ligada a esta consideración está la creencia de que leer y escribir se hace siempre igual y de la misma manera. Por esto, los defensores de esta idea plantean que si se ha enseñado a leer y escribir “bien” en esta clase –donde casi todos los textos leídos son de carácter literario–, no debe haber problemas cuando los estudiantes sean enfrentados a comprender o a producir textos en otras áreas del conocimiento.



Hablar ciencia

Bien, para ayudar a enfocar de modo diferente esta situación, los invito a analizar la siguiente cita de Lemke²: “Hablar ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. Hablar ciencia significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”.

Releamos la última parte de la cita: “[...] escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”. ¿Esto puede hacerse en la clase de lengua? ¿No es acaso esto lo que habría que hacer en cada una de las áreas, si se está interesado en enseñar una ciencia en particular?

Porque subyace a la afirmación de Lemke la concepción de que el lenguaje no es homogéneo: no se habla, se lee y se escribe siempre del mismo modo. Como hace varios años escribió Emilia Ferreiro³, estos verbos son transitivos: alguien hace algo con algo. Un experto o un aprendiz, hablan, leen o escriben un texto de ciencias naturales, de ciencias sociales o de humanidades.

No puede esperarse, por tanto, que el dominio de esos lenguajes propios de cada área, presentes en textos escritos en modos propios para cada campo de saber –se trate de informes científicos, crónica histórica, enunciado de un problema, ensayo

filosófico–, sean responsabilidad del docente de lengua y literatura, o que el estudiante tenga que apropiarse de ellos de manera inconsciente, simplemente porque le toca leerlos y escribirlos.

Por el contrario, la enseñanza del lenguaje propio de cada materia hace parte de las enseñanzas para aprenderla, y en gran medida, es una responsabilidad de las decisiones curriculares de las instituciones escolares, como explicaré más adelante.

Esta forma de concebir la lectura y la escritura como prácticas diversas, complejas y situadas se desprende de una concepción de la enseñanza de éstas como un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. Es decir, dicha forma expresa la creencia tan fuertemente arraigada en la vida escolar de que basta con conocer y diferenciar las letras para poder leer y escribir; y que, como sabemos, se corresponde con los métodos alfabéticos, silábicos y de palabras en los grados iniciales, o con el énfasis en aspectos formales en la redacción de frases u oraciones en los siguientes grados de la escolaridad.

No es sólo corregir gramática

Alfabetizar, en un sentido amplio, es, como escribe Emilia Ferreiro⁴, “[...] un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia pre-

Al oído del profe

via". Y, con los textos propios de las áreas escolares no se tiene experiencia previa en la vida cotidiana; y la clase de lengua no puede facilitar esa experiencia.

¿Qué hacer para asumir esta responsabilidad si los profesores no estamos preparados para enseñar a adquirir estas habilidades, porque no fuimos formados sobre este objeto?

Me parece que hay por lo menos dos recomendaciones para tener presentes:

Primero, en la enseñanza de todas las áreas, es necesario hacer visible la importancia que se declara sobre las prácticas de lectura y escritura. No hay que creer que dicha importancia tiene que ver con hacer correcciones gramaticales, ortográficas o en imponer muchas tareas de lectura y escritura.

Segundo, antes de poner a leer o a escribir un texto a nuestra clase debemos evaluar no sólo los conceptos de nuestra área presentes en el texto, sino qué clase de texto estamos pidiendo, qué características son propias de esos textos en nuestra área, cómo debe ser el discurso propio de la disciplina, y cómo hacer para que los estudiantes tengan esto presente, es decir, hacer una reflexión mucho más profunda sobre cómo se aprende y cómo se enseña por medio de los textos.

Debido a que en la vida escolar cada planteamiento que se efectúa para mejorar la enseñanza se vive como una nueva carga, queremos advertir que cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir los textos propios de cada área o disciplina no estamos proponiendo "inventar" situaciones extraordinarias para estas enseñanzas. Por el contrario, lo que estamos planteando es detenernos a reflexionar sobre las múltiples y frecuentes prácticas que median el aprendizaje de nuestras disciplinas con el fin de transformarlas, de aprendizajes que parecen obvios y que los estudiantes deben apropiarse porque son fáciles –para nosotros–, e identificar como objetos de reflexión y de enseñanza que son importantes por sí mismos.

Esta labor debe ser continua y debe contar con la participación de toda la comunidad educativa –por eso expresamos que es responsabilidad de las decisiones curriculares institucionales–.

Sólo tendremos éxito en mejorar las habilidades de lectura y escritura, si, como escriben Tolchinsky y Simó, "[...] desde el principio y a lo largo de toda la escolaridad tenemos claro que aprender a leer y a escribir consiste en ir participando de manera

cada vez más competente en una comunidad que usa la lengua escrita tanto para comunicarse en las actividades de su vida presente como para conectarse con el saber acumulado [...]".

También es necesario aclarar que no estamos proponiendo la enseñanza de todos los géneros discursivos o de todos los tipos textuales existentes, tarea que además de imposible es inútil. Lo que estamos proponiendo son situaciones de enseñanza en las que los niños, las niñas y los jóvenes se den cuenta y comprendan la necesidad de los componentes y elementos propios de unos discursos, y de los textos en los que ellos se concretan, y que éstos varían de acuerdo con la comunidad discursiva donde están insertos y la situación retórica específica.

¹ Coordinadora de la Red Latinoamericana de Transformación Docente en Lenguaje. glrincon@univalle.edu.co

² *Aprender a hablar ciencia*, Jay L. Lemke, Editorial Paidós, Madrid, 1997.

³ Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

⁴ "Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1999

⁵ Liliana Tolchinsky y Rosa Simó, *Leer y escribir a través del currículum*, Editorial Horsori, Barcelona, 2001.



Fotografías: Juan Pablo Duarte, Prensa SED

Áreas diferentes requieren lenguajes diferentes: la enseñanza del lenguaje propio de cada materia hace parte de las enseñanzas para aprenderla. Izquierda, dos alumnos del Colegio Gabriel Betancourt practican la lectura en la pantalla de un portátil; derecha, práctica de laboratorio de biología en un aula de educación media en Bogotá.



No puede esperarse que el dominio de los lenguajes propios de cada área sean responsabilidad exclusiva del docente de lengua y literatura.

Estrategias pedagógicas

HÁBITAT ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CARLOS A. BENAVIDES SUESCÚN,
ARQUITECTO ESPECIALISTA EN INFRAESTRUCTURA ESCOLAR, SED

Bogotá ha venido desarrollando estrategias y proyectos con el fin de construir y renovar la infraestructura escolar en la ciudad, concientes de la directa relación entre la calidad de los ambientes educativos y calidad de la educación.

El puente creado entre arquitectura y pedagogía ha facilitado los procesos de concepción arquitectónica escolar, optimizando las respuestas arquitectónicas no sólo para permitir la satisfacción de los requerimientos pedagógicos sino aportando desde el diseño de los ambientes educativos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si limitáramos la concepción de las respuestas de las necesidades pedagógicas a la simple construcción de edificios, de seguro esa propuesta no llenaría las expectativas de quienes la requieren y mucho menos de los que la ocupan y utilizan.

El mobiliario, la dotación, la señalización, las áreas verdes y recreativas, la presencia de paisaje, la comodidad por la buena o mala orientación, iluminación y ventilación de los espacios, los árboles y jardines, los escenarios y ambientes más allá de las aulas y talleres, componen integralmente ese "hábitat".

No podemos concebir un aula vacía sin niños y jóvenes, pues "Es desolador pasear en tiempo de vacaciones por una escuela. Tiene algo del paisaje después de la batalla. Nada parece tener sentido, porque cualquier espacio adquiere su dimensión más significativa cuando existe el ser humano que lo explica, que lo modifica a la vez que se siente transformado. El ser humano, actor y espectador a la vez. Moldeador del espacio y figura que el espacio concreto modela. Creador y criatura a la vez [...]".

Tampoco podemos imaginar hoy esa aula sin su mobiliario, sin los recursos tecnológicos cada vez más sofisticados, sin la "escenografía" y el ambiente que motiven el aprender; mucho menos podríamos imaginarnos una biblioteca sin libros, sin computadores, sin Internet, sin ámbitos y rincones para la investigación y el estudio individual, sin amplias mesas para los trabajos en grupo.

Más que un edificio donde educar

Es fundamental que logremos comprender la amplitud, integralidad y problemática del escenario para la educación, entender que ese escenario no se puede limitar a unas "buenas instalaciones", si éstas no aportan y motivan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando libertad al cambio permanente en los sistemas educativos a través de ambientes flexibles y versátiles que permitan tanto la privacidad individual como el encuentro colectivo, posibilitando que cada individuo avance en los procesos a ritmos distintos, según sus posibilidades y motivaciones. El hábitat escolar, lugar

de formación, socialización y participación, es también, se ha dicho, nuestro segundo hogar.

La escuela es escenario para aprender a vivir, hacer, conocer, convivir y ser. Saber pensar y saber querer son pilares de la libertad humana. Por tanto, el ambiente escolar debe ser consecuente y vínculo con el entorno circundante, ejemplo de respeto ambiental y símbolo de encuentro comunitario. Debe ser una escuela que se asemeja a la ciudad, con sus plazas convertidas en ágoras y patios, sus calles en foros y galerías, sus barrios en grupos de aulas, sus parques en áreas verdes, lúdicas y deportivas.

El concepto de hábitat escolar supera a la arquitectura misma y nos acerca más a la idea de ese ambiente integral en que niños y jóvenes buscan ese espacio feliz que nos recuerda el filósofo francés Gaston Bachelard, o Arturo Guerrero Ramírez, cuando escribe que "[...] pasan en su escuela o colegio las siete horas más lúcidas y activas de su día, los recintos escolares y los elementos que los pueblan son, ni más ni menos, el cofre donde

se forja la memoria de su alma, durante los casi tres lustros más maleables de su vida. Que esta memoria sea dulce o aciaga, dependerá en apreciable medida de la clase de alojamiento que encuentre en los rincones y objetos, compuestos a la vez de ladrillos, de madera y de sueños²".

Mejor calidad de vida

La relación directa entre la calidad de los ambientes e instalaciones escolares y la calidad de la educación es innegable. No sólo la calidad del hábitat escolar incide en los resultados educativos sino que afecta también la calidad de vida de los escolares, pues "La calidad de vida de niños y jóvenes se encuentra determinada, en buena medida, por la calidad de vida que se ofrece en los ambientes escolares" (Grump, 1978).

Es tan evidente esta relación que en algunos colegios que logran ambientes de calidad, bellos, confortables y seguros, muchos estudiantes se sienten tan cómodos y alegres que no quisieran desprenderse de ese hábitat escolar, para volver a sus humil-



Fotografías: Carlos A. Benavides Suescún

El Colegio 21 Ángeles, ubicado en la localidad de Suba, beneficia a 2.440 niños. Su moderna infraestructura fue pensada con criterios de calidad.

Estrategias pedagógicas



El Colegio Ofelia Uribe de Acosta, enclavado en las humildes casas de los cerros de Usme, logra ambientes de calidad, bellos y confortables, que estimulan el aprendizaje. Espacios y materiales se combinan en la nueva arquitectura escolar para crear en el aula lugares de reunión entre pares.

El ambiente escolar debe ser consecuente y vínculo con el entorno circundante, ejemplo de respeto ambiental y símbolo de encuentro comunitario. Es la escuela que se asemeja a la ciudad, en sus plazas convertidas en ágoras y patios.

des hogares, generalmente con limitadas condiciones de vida, encontrando en la escuela un oasis en medio de la marginalidad.

Con respecto de la relación implícita de la calidad de la educación y la calidad del ambiente escolar, debemos poder demostrar objetivamente esta correspondencia. Se han adelantado al respecto muchos estudios y encuestas, análisis e investigaciones sobre psicología ambiental, mediciones y evaluaciones de factores que inciden en la calidad de la educación involucrando la variable del ambiente escolar.

Un estudio reciente del Ministerio de Educación boliviano concluye que la variable de infraestructura con indicadores que incluyen no sólo la construcción, sino además la existencia de muebles, equipamiento y acceso a la electricidad y al agua, influyen más en el rendimiento de los alumnos –cuando se trata de niveles socioeconómicos bajos– dadas las carencias de los mencionados servicios en sus hogares.

En el estudio, además, se establece: “Finalmente, se encuentra que las escuelas urbanas, las escuelas de un sólo turno, las escuelas con alumnos de un sólo sexo, y los alumnos de jornada matutina tienen mejores resultados (Wolf, Shiefelbein y Valenzuela, 1993³)”.

En Bogotá, entre 1998 y 2000, la SED adelantó un análisis de medición objetiva de esta relación, pudiendo comprobar que instituciones con una

calificación de planta física crítica con respecto a los estándares básicos, a las que se efectuaron intervenciones de obra para el mejoramiento de las instalaciones, alcanzaron –luego de las adecuaciones–, promedios superiores de calificación en las pruebas de competencias básicas, por encima de otras que no fueron mejoradas.

En conclusión, la calidad de los ambientes educativos, sus instalaciones, dotación y mobiliario, la actualización permanente de las ayudas pedagógicas y el apoyo que estos escenarios aporten al proceso educativo, su conservación y sostenibilidad, inciden contundentemente en la calidad de la educación y en el bienestar de la población escolar.

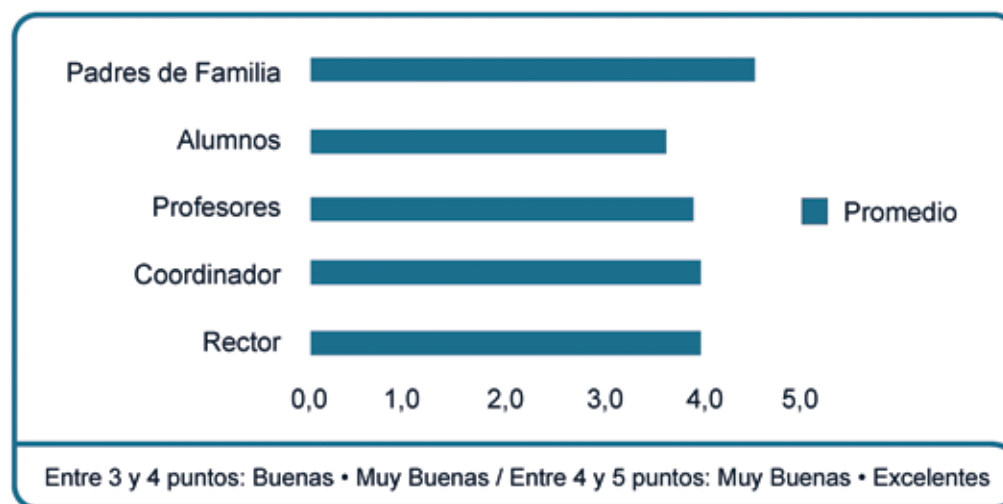
No ha sido una tarea fácil lograr la mejora significativa en las precarias e indignas condiciones que en muchos casos son escenario de la vida escolar de las poblaciones más necesitadas. Por otra parte, las realizaciones alcanzadas generan gran responsabilidad, no sólo para completar y continuar este proceso irreversible construyendo mejores hábitats escolares para el disfrute de niños, niñas y jóvenes y de las generaciones venideras, sino también heredando y asumiendo la preservación y conservación de esta nueva y bella infraestructura, que si bien es para el uso de la comunidad educativa, nos pertenece a todos los ciudadanos.

¹ Cela y Palau, 1997, “El espacio”. Cuadernos de pedagogía, N° 254.

² Ramírez Guerrero Arturo, Norma Técnica Colombiana, Introducción.

³ Mizala Alejandra, Romaguera Pilar, Reina Teresa. “Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia”, p.13.

Promedio de calificación de las instalaciones de colegios nuevos



La SED adelantó una investigación durante los años 2007 y 2008 con respecto al mejoramiento de la infraestructura escolar y su impacto en la calidad de la educación y el bienestar de la población escolar. En el gráfico, algunos de los resultados del estudio realizado.

Educación y ciudad

Sobre la lectura y Nietzsche

ANHELO DE UN RUMIANTE LECTOR VACUNO

TEXTO DE ESTANISLAO ZULETA¹
EDICIÓN HENRY SÁNCHEZ,

Basado en un texto que escribió en 1982, Zuleta nos explica que el fomento de la lectura como argumento de la cultura tiene sus bases en la incitación de la lectura y en la lectura provocadora.

Voy a hablarles de la lectura. Acaso ningún escritor haya hecho tan conscientemente como Nietzsche de su estilo un arte de provocar la buena lectura, una más abierta invitación a descifrar y obligación de interpretar, una más brillante capacidad de arrastrar por el ritmo de la frase y, al mismo tiempo, de frenar por el asombro del contenido.

Hay que considerar el humorismo con el que esta escritura descarta –como de pasada– lo más firme y antiguamente establecido y se detiene corrosiva e implacable en el detalle desapercibido: hay que aprender a escuchar la factura musical de este pensamiento, la manera alusiva y enigmática de anunciar un tema que sólo encontrará más adelante toda amplitud y la necesidad de sus conexiones.

Este estilo es la otra cara, el reverso de un nítido concepto de la lectura, de un concepto que a medida que se hace más exigente y más quisquilloso, libera la escritura de toda preocupación efectista, periodística, de toda aspiración al gran público; y de esta manera abre al fin el espacio en que pueden consignarse las palabras del *Zaratustra* y elaborarse la extraordinaria serie de obras que lo continúan, comentan y confirman.

Al final del prólogo de la *Genealogía de la moral*, Nietzsche dice que requiere un lector que se separe por comple-

to de lo que se comprende ahora por el hombre moderno. El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar. “Por el contrario –escribe Nietzsche–, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”; y afirma que “[...] existe la ilusión de haber leído, cuando todavía no se ha interpretado el texto”. Y esa ilusión existe por el estilo mísero en que se escribe.

Pero él va más lejos. El texto que viene más a la mano se encuentra en el primer discurso del *Zaratustra*. Dice Nietzsche que va a contar la ma-

nera como el espíritu se convierte en primer lugar, en camello, el camello se convierte en león y éste se convierte finalmente en niño.

Nietzsche dice que primero el espíritu se convierte en camello: es el espíritu que admira, que tiene grandes ideales, grandes maestros. Por ejemplo, en el caso de Nietzsche, es Schopenhauer, una inmensa capacidad de trabajo y dedicación. El camello es el espíritu sufrido, el espíritu que busca una comunidad con cualquier cosa –es un aspecto que se refiere al pensamiento, todo el *Zaratustra* es una teoría del pensamiento–.

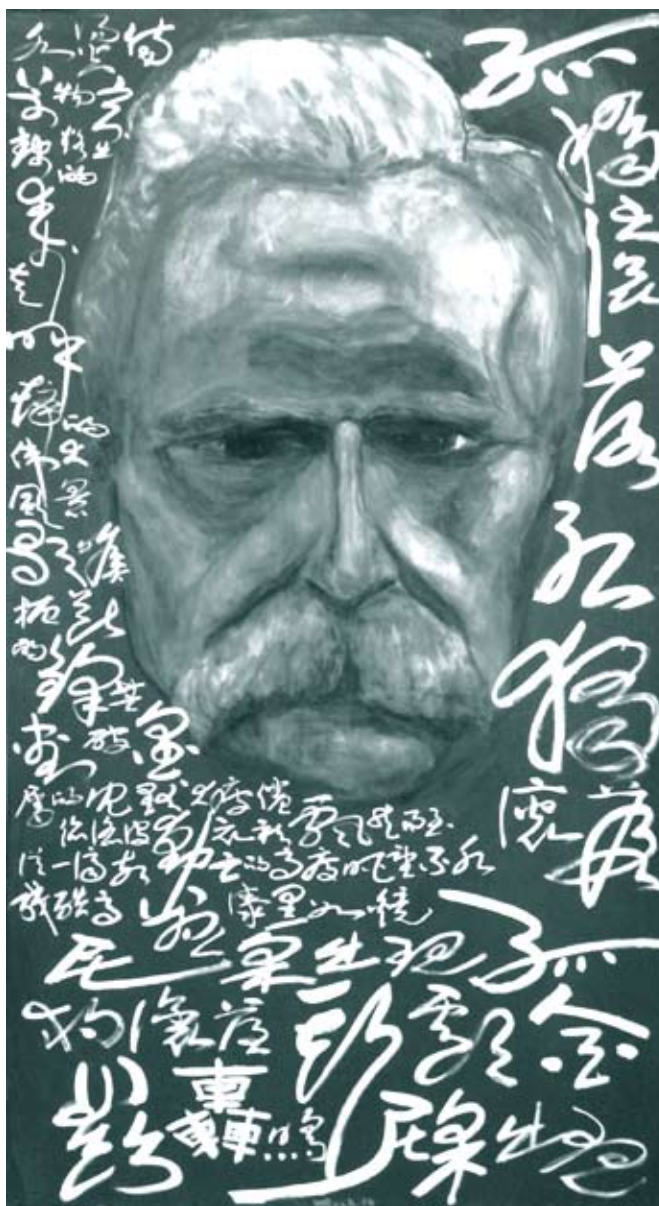
Si no se logra leer así, no se entiende nada; pero el espíritu no es sólo eso, admiración, dedicación, fervor, y trabajo; el espíritu es también crítica, oposición. Dice Nietzsche que el espíritu se convierte en león; y como león se hace solitario, y en el desierto se enfrenta con el dragón de múltiples escamas, y todas esas escamas rezan una misma frase: “Tú debes”. Entonces, el espíritu se opone al deber, es el espíritu rebelde, el que toma el *tú debes* como una imposición interna contra la cual se rebela, que mata todas las formas de imposición y de jerarquía, pero que todavía se mantiene en la negación. Y dice Nietzsche que el león se convierte finalmente en niño y lo explica así: el niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, una rueda que gira, una santa afirmación.

Eso ya no es rebelión contra algo; la rebelión contra algo sigue estando determinada por aquello contra lo cual uno se rebela, de la manera en que, por ejemplo, el blasfemo sigue siendo religioso, porque para pegar una puñalada a una hostia hay que ser tan religioso como para tragársela; es inocencia y olvido.

El olvido en Nietzsche es una fórmula muy fuerte, una potencia positiva. Nuestra capacidad de olvidar es nuestra superación del resentimiento. Ahora, el pensamiento funciona con las tres categorías: capacidad de admiración: idealización, trabajo o labor; la capacidad de oposición: crítica, rebelión; y otra: la capacidad de creación: sin oponernos a nada, de juego, de inocencia, de rueda que gira.

El espíritu es las tres cosas; sólo si esas tres cosas se combinan funciona el pensamiento filosófico; cuando cualquiera de las tres se enuncia sola es una determinada frustración, una filosofía sombría, un dogmatismo o una idealización de cualquier tipo, o una filosofía rebelde que no es más que rebelión, o es también una filosofía que no tiene ni apoyo en aquello a lo que busca integrarse, ni en aquello contra lo que lucha, sino que se predica sólo como juego y que como juego sólo es anarquismo vacío.

En un libro más tardío, *La voluntad de dominio*, Nietzsche retoma estas ideas y las da como historia de su



Caligrafía del poema “Nietzsche” de Huang Xiang.

vida; ese mismo juego de oposiciones contiene una filosofía que nos impone un trabajo: interpretar. Si no lo hacemos así, no entendemos nada. Nietzsche dice, comentando sobre su obra: “Creo que la incompreensión que tienen hacia mí, es en el fondo alejada de la lengua que yo hablo; todavía no pueden llegar a mis textos, ya que cuando uno no oye nada, puede tener la ilusión de que allí no se dice nada, entonces, hace falta un tiempo para que me oigan. En todo caso, los que me elogian están más lejos de mí, incluso, que los que me critican”.

Es al primer discurso del *Zaratrustra* al que Nietzsche se refiere cuando dice que la lectura requiere de la interpretación en el sentido fuerte. Es precisamente por eso que su estilo logró imponer la necesidad de interpretar. El *Zaratrustra* es por ello un libro curioso. Casi no existe hoy entre nosotros un libro alemán más famoso que el *Zaratrustra*; es difícil encontrar en Colombia un zapatero que no se haya leído el *Zaratrustra*, se vende en las librerías de segunda, al lado de las obras completas de Vargas Vila; y sin embargo, probablemente, no haya un libro más difícil que el *Zaratrustra*; es como si se vendiera al lado de Vargas Vila *La fenomenología del espíritu*.

Tiene, pues [esta obra] una situación muy particular, ya que se puede recibir como poesía, o se puede hacer

una lectura religiosa; en realidad es un libro muy exigente con el lector; hay que cogerlo casi que párrafo por párrafo y someterlo a una interpretación: eso es lo que exige del lector.

Nietzsche es particularmente explícito sobre este punto al final del prefacio a la *Genealogía de la moral* (1887), y al final del prefacio a *Aurora*: “No escribir de otra cosa más que de aquello que podría desesperar a los hombres que se apresuran”.

No se trata, sin embargo aquí, como podrían hacer pensar éste y muchos otros textos del “Afán del hombre moderno” que requiere informarse lo más rápidamente posible y al que debiérase oponer una lectura lenta, cuidadosa, y *rumiante*. Al poner el acento sobre la “interpretación”, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir: leer es trabajar. Lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa por medio de palabras —ya que poseemos con él un código común, el idioma— sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo; y nosotros, provistos de ese código común, procuramos averiguar lo que ese autor nos quiso decir.

Que leer es trabajar, quiere decir —ante todo—, que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece

entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”. El trabajo consiste en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos.

Tomaré un ejemplo muy sencillo para ilustrar la contradicción con el valor que tiene en el texto la ideología dominante: Platón, en el *Teeteto*², incluye en el concepto de “esclavos” a los reyes, los jueces y, en general, a todos los que no pueden respetar el tiempo propio que requiere el desarrollo del pensamiento, porque están obligados a decidir o concluir en un plazo determinado, y ese plazo prefijado los excluye de la relación con la verdad, la cual tiene sus propios ciclos, sus caminos y sus rodeos, sus ritmos y sus tiempos que ninguna instancia y ningún poder pueden determinar de antemano.

Así, Nietzsche llama “voluntad de dominio” a una fuerza unificadora perfectamente impersonal que confiere una nueva ordenación y una nueva interpretación a los elementos que estaban hasta entonces determinados por otra dominación. Esta noción es, por lo tanto, no sólo ajena a la significación que le asigna la ideología dominante, sino directamente opuesta, puesto que

en ésta se entiende como deseo de dominar, superar, de oprimir a otros dentro de los valores y jerarquías existentes y por lo tanto de someterse a esos valores y jerarquías. Traemos esto a cuento sólo para indicar que toda lectura “objetiva”, “neutral” o “inocente”, es en realidad una interpretación: la dislocación de las relaciones internas de un texto para someterlo a la interpretación de la ideología dominante.

Quiero subrayar aquí un punto: no hay un tal código común. Cuando uno aborda el texto, cualquier que sea, desde que se trate de una escritura en el sentido propio del término, es decir, en el sentido de una creación, no de una habladería, como dice Heidegger —porque las habladerías también se pueden escribir, eso es lo que hacen todos los días los periodistas, escribir habladerías—; cuando se trata de una escritura en el sentido fuerte del término, entonces no hay ningún código común previo, pues el texto produce su propio código, le asigna su valor; ese es un punto importantísimo en la teoría de la lectura.



Estanislao Zuleta. Caricaturas de Elkin Obregón, 1995.



¹ Una de las figuras emblemáticas del pensamiento colombiano contemporáneo. Fue profesor de las universidades Libre de Bogotá, Santiago de Cali, U. de Antioquia y de la Universidad del Valle, que le confirió el doctorado Honoris Causa en Psicología, en 1980 (Medellín 1935, Cali 1990). N. del E.

² Matemático griego. Sus principales contribuciones se centran en los números irracionales. Platón le hace interlocutor principal de Sócrates en dos de sus diálogos, el “Sofista” y el llamado “Teeteto” (Atenas, 417-369 a. n. e.) N. del E.

LECTOR Y ESCRITOR FRENTE AL MUNDO: LA DOLOROSA EXPERIENCIA DE SER Y VIVIR

MARÍA CELMIRA TORO MARTÍNEZ,
DOCENTE INVESTIGADORA

Quien lee, tiene de por sí
un compromiso con
el mundo y
con los demás.

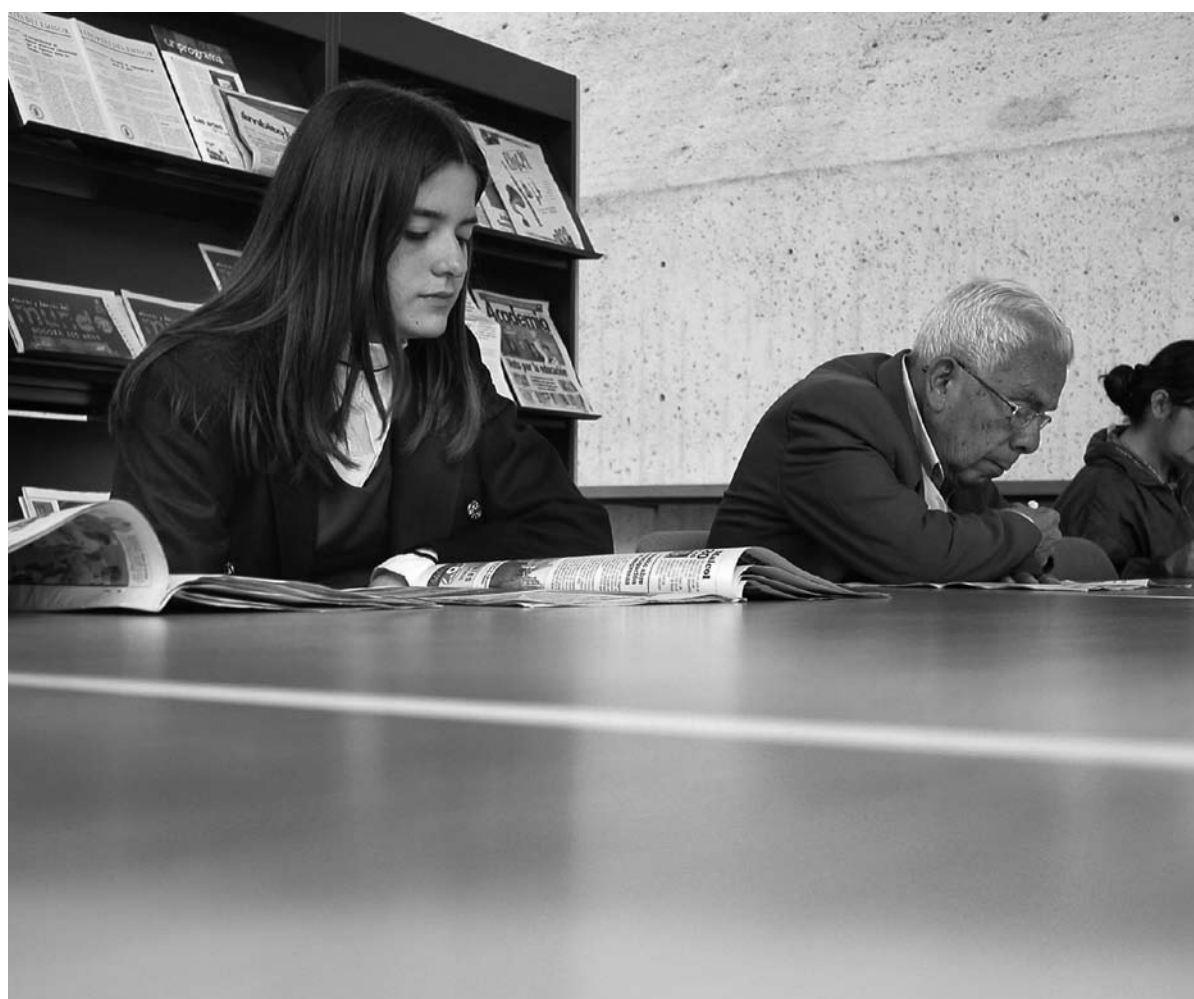
Según Frank Smith, “el mundo sólo se conoce a través de la lectura” (1992:15) y es una verdad cada vez más comprobada y cierta. Para un individuo que ha pasado por todas las etapas del proceso lecto-escritor, la actualidad del mundo es una experiencia que se debate entre la comprensión y el asombro; la certeza y la duda; la inmensidad y la nada.

Son muchas las etapas que hay que quemar para poder, medianamente, abordar el significado de un texto; aquel no presente en la parte literal de la misma lectura, sino todo ese entramaje que se vislumbra, que se asoma, que se esconde detrás de ésta.

Leer; que fácil realizar ese ejercicio mecánico de unir palabras, de comprender frases y sentidos literales tal y como lo plantea el escritor. Desde esta perspectiva la lectura se hace una actividad sencilla y plácida. Sin embargo, leer desnudando lo que hay dentro, esculcando lo que no quiere aparecer pero que ahí se encuentra, como lobo feroz, es quizá una de las tareas más duras y dolorosas para el lector.

Leer: tarea cuidadosa

Nietzsche, citado por Estanislao Zuleta en “Sobre la lectura”, afirma, que “leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar” (1974:192). Este trabajo es el que debe realizar el lector experto, y más que experto, consciente, sensibilizado por los acontecimientos de la ciencia, la tecnología, la política, por la vida en general. De esta forma, leer no se trata sólo de interpretar el pensamiento del autor; es un ejercicio más complejo que se estructura a partir de las propias elaboraciones, de las experiencias, presaberes, dudas e interrogantes, de las realidades que el texto aborda, guarda, esconde, como vocero que es de un medio social cada vez más convulsionado y traumático.



Los anteriores argumentos podrían ser considerados negativos y pesimistas; sin embargo, ¿qué queda después de leer este mundo a través de todos los textos que se desparraman como mares a nuestro alrededor? ¿Qué queda después de leer las atroces escenas de la guerra, la pasmosa insensibilidad del ser humano ante el deber, el amor, la miseria, el abandono, el abuso? ¿Qué queda después de leer la inexplicable soledad de los viejos, la anticipada derrota de los niños condenados a vivir en la intolerancia y el atropello? ¿Qué queda después de leer sobre la arrogancia de quienes tienen el poder, de quienes desafían sin medida la paciencia de un pueblo con autoritarismos y dictaduras? ¿Qué queda después de leer los avances de la tecnología y la ciencia? Sólo ese inmenso trabajo de interpretar, de significar, de comprender esa lectura que se hace terrible ante nuestros ojos, ante nuestra inteligencia. Sólo queda un camino: leer a partir de una conciencia lectora, que nos hace uno con el universo, partícipes de su avance, responsables de su desarrollo.

Formar lectores y escritores

Leer es trabajar; este es el reto que a través de los procesos lectoescriturales se plantea a quienes tienen la responsabilidad de la educación.

Formar lectores y escritores debe ser la meta de cada acción docente; así se logrará insertar la lectura y la escritura como herramienta pedagógica en el aula; pues, cuando el maestro lee, sus alumnos con toda seguridad también lo hacen. La lectura dentro del aula es un rico elemento de trabajo. En todas las asignaturas, la lectura facilita el desarrollo de cualquier temática.

En el área de español y literatura, aspectos del programa como la gramática, la sintaxis o la ortografía, van haciendo parte del proceso de aprendizaje sin tener que pasar por la inútil mecanización, ejercitación y memorización. Según Cassany, “[...] leyendo, el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir” (1988,39). Por otra parte, el estudio de la literatura adquiere su carácter de aprendizaje cuando se aborda a partir del desarrollo de procesos lectores.

El análisis literario de la obra, sin la debida elaboración mental, se queda sólo en el proceso de descifrar hechos y fenómenos, acontecimientos, espacios, tiempos, protagonistas y personajes; proceso que poco aporta al lector en lo que tiene que ver con su aprendizaje y su formación.

Como dice Nietzsche, con la lectura “[...] no se trata de restablecer el pensamiento auténtico del autor, lo que en realidad quiso decir”, pues el llamado autor no es ningún propietario del sentido de “su texto”.

Esto es precisamente lo que debe generar la lectura, acciones de elaboración, de procesos, de trabajo sobre un texto que nos llama a la reflexión, al análisis, a la crítica.

Así, según Nietzsche, “lo anterior es suficiente para disipar la ilusión humanista, pedagógica, opresoramente generosa de una escritura que regala a un ‘lector ocioso’ un saber que no posee y que va a adquirir” (1887:26). Lo que el lector encuentra en cada texto es un conjunto de enigmas que debe interpretar y significar a través de su “proceso lector”.

Cuando se lee a partir de los elementos de la comprensión lectora: “lectura literal, inferencia, analítica, crítica, intertextual” (1988), se abre un inmenso panorama de interpretación y significación que no se encuentra en la lectura decodificante, repetitiva. Leer no es encontrar el pensamiento del autor, es descubrir en su contenido ese algo más que acopla el texto con nuestras vivencias, con nuestras expectativas y realidades.

Leer es escudriñar. Por ello Nietzsche “reclama un lector que no sea solamente cuidadoso, ‘rumiante’, capaz de interpretar, sino también capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, le hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aun a riesgo de transformarlo; un lector que si bien teme morir y nacer en la lectura se deja encantar por el gusto de esa aventura de ese peligro” (1887:12).

Esta aventura de la que habla Nietzsche, en las ciencias sociales cobra definitiva importancia. Los temas que tienen que ver con la vida política y social del hombre a través de la lectura se hacen más

crudos, más reales. No se trata de llevar al aula temas de la actualidad del mundo para ser leídos de manera pasiva e intrascendente. Ese proceso de interpretación tiene que llevar a un proceso de reflexión, de interrogación, de duda.

¿De qué nos sirve llevar al aula lecturas relacionadas con la problemática del país, de la familia, del mundo, si a través de ellas no se forma al estudiante como ser ciudadano, demócrata, justo, honesto? ¿Cómo leemos sobre violación de los derechos humanos cuando no nos sentimos violados, masacrados, asesinados al igual que tantos compatriotas y hermanos? ¿Cómo no nos afecta en nuestro mismo ser la aterradora indefensión del hombre que vive la miseria, el hambre, el desalojo, la muerte? ¿Cómo tener oídos sordos al grito detonante de la guerra, de la intolerancia, del conflicto?

Hay que asumir el riesgo de que en la lectura podamos morir, de que se nos quiebre el alma de nostalgia y de pena al contemplar la macabra realidad que vivimos.

¿Cómo no asumir el riesgo de nacer como un nuevo hombre que se arriesga a la aventura de transformar el mundo a partir de su conocimiento, de su inteligencia, de su liderazgo?

Así, pues, se necesita forjar un lector que asuma el riesgo y el peligro de escudriñar el mundo pero también de transformarse como persona y como hombre, para no seguir en esta aterradora pasividad que nos agobia y nos detiene. Requerimos un lector que encuentre en la lectura una enriquecedora oportunidad de aprender, de conocer, de participar, de cambiar. Una oportunidad de crecer intelectualmente, pero también de transformar espíritu y pensamiento.

Bibliografía

- CASTRO, Jorge Vidal. *Modelo integral de interpretación textual*. 1988, mimeo.
 CASSANNY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
 NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. Madrid: Alianza editorial, 1887.
 SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. México: Trillas, 1992.
 ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. En: *Revista Discusión* No 2. (Julio 1994; 192)

RECONOCIMIENTO AL MAESTRO

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en acto público celebrado en la Corporación Magisterio el pasado 15 de diciembre, con asistencia de docentes, investigadores y medios de comunicación de la ciudad, presentó la resolución número 0202 del 15 de noviembre de 2008, “por la cual se hace un reconocimiento simbólico al maestro del Distrito Capital que realiza investigación con el Instituto”.

Desde la expedición de dicha resolución, el IDEP, de manera permanente, proporcionará a los maestros los siguientes estímulos:

- Entrega de carné como maestro investigador.
- Asistencia a los eventos académicos planificados en la vigencia, en calidad de invitados permanentes.
- Entrega de los productos de divulgación que el Instituto proyecta, una vez al año.
- Acceso a los productos de investigación, innovación y sistematización catalogados en el Centro de documentación.
- Acceso al ambiente virtual BiblioIDEP.
- Presentación de artículos, resultados de sus investigaciones, sistematizaciones o experiencias de aula, que una vez evaluados, y si cumplen los requisitos académicos, serán publicados en los medios de divulgación del Instituto, de acuerdo con los espacios disponibles.
- Formar parte de la Red de maestros investigadores del Instituto.

Este justo reconocimiento ha recibido aportes de reconocidos maestros investigadores, de universidades, que lo han hecho por medio de sus facultades de Educación, de cabildantes de la ciudad interesados en el tema, la Secretaría de Educación, representantes de los sindicatos, y, por supuesto, todos los docentes comprometidos con la calidad de la educación.

La iniciativa se proyecta con la firme intención de seguir trabajando hacia la consecución del **estatus del maestro investigador**, que, como se ha insistido en diferentes oportunidades y escenarios, es una deuda que la sociedad y los gobernantes de la ciudad tienen pendiente, y que ya es hora de satisfacer.



Fotografía: Juan Pablo Duarte, Prensa SED.

Los textos que se lleven al aula deben aportar a la construcción en los estudiantes de conceptos como ciudadanía, democracia, justicia y honestidad.

HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO DEL INVESTIGADOR DOCENTE



Las herramientas de BibloIDEP Virtual son poderosos ayudantes para la labor investigativa. Presentamos en esta edición la estructura y uso de los objetos informativos.

El directorio de investigadores

Investigaciones

El Docente Investigador

OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Aquí tenemos un ejemplo de un objeto de investigación. Los objetos de investigación nos permiten acercarnos a una investigación con mayor detalle que una ficha bibliográfica. Son resúmenes interactivos cuyo valor agregado consiste en la organización y categorización de la información, resaltando los aspectos claves de una manera esquemática:

Título: Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la construcción del archivo pedagógico de Bogotá

Año de Publicación: 2004

Autores: Fabio Castro Bueno, Deyanira del Pilar Daza P., Luz Adriana Ospina R., Daniel Forero

Institución: Aptos - Asociación Pedagógica Por el Trabajo Social

BIBLOIDEP Virtual

Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la construcción del archivo pedagógico de Bogotá

Objetivos

- Construir y recuperar la historia educativa y pedagógica de Bogotá, para aportar a la construcción del discurso, la práctica pedagógica y la construcción de identidad educativa y pedagógica de la ciudad y sus maestros.
- Reconocer el aporte intelectual- pedagógico de los docentes del Distrito.
- Identificar, caracterizar y conservar en documentos, las prácticas educativas relacionadas con la historia oral y la tradición oral.

Proyecto

Objetivos

Metodología

Marco Teórico

Conclusiones

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

© 2008 - TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS

¿Qué es un objeto informativo?

Es un conjunto de recursos digitales que puede ser utilizado en diversos contextos educativos y que posee una estructura de información externa, o metadato, para facilitar su almacenamiento e identificación.

Los objetos de investigación nos permiten acercarnos a una investigación con mayor detalle que una ficha bibliográfica. Son resúmenes interactivos cuyo valor agregado consiste en la organización y categorización de la información, resaltando los aspectos claves de una manera esquemática

Al navegar por esta herramienta de BibloIDEP Virtual se encuentran ventanas, con:

1. Identificación del proyecto: aparecen el título, autores, institución en la que se desarrolla, y año de publicación.
2. Objetivos: precisa y referencia las metas y aplicaciones del proyecto.
3. Metodología: se compone de cinco botones de navegación que informan sobre la metodología como tal, la obtención de información, el instrumento aplicado, el procesamiento, y la interpretación y sistematización.
4. Marco teórico: contiene botones de navegación para Referentes conceptuales y teóricos, donde aparecen Caracterización e identidad; Caracterización pedagógica; Práctica docente profesional; Historia y tradición oral; y Vida cotidiana, Ciudad y Entorno. Por otra parte, el botón Caracterización pedagógica en prácticas docentes contiene los ítems Intenciones de la propuesta; Origen de las experiencias; Prácticas con historia y tradición oral; y Tensiones entre práctica y escuela.
5. Conclusiones: resumen los principales aspectos y fortalezas del proyecto, lo que facilita al investigador detectar los enfoques principales sin leer la totalidad del texto

BIBLOIDEP Virtual

Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la construcción del archivo pedagógico de Bogotá

Metodología

Obtención de Información

Interpretación y Sistematización

Instrumento

Procesamiento

Metodología

La caracterización se realizó a partir de entrevistas, considerando unas prácticas educativas específicas, relacionadas con la recuperación de la memoria histórica, historia oral y tradición oral.

Proyecto

Objetivos

Metodología

Marco Teórico

Conclusiones

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

© 2008 - TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS

BIBLOIDEP Virtual

Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la construcción del archivo pedagógico de Bogotá

Referentes Conceptuales y Teóricos

Caracterización Pedagógica en Prácticas Docentes

Caracterización e Identidad

Caracterización Pedagógica

Práctica Docente Profesional

Historia Oral Tradición Oral

Vida Cotidiana Ciudad Entorno

Caracterización e Identidad

Se trata de prácticas educativas de los docentes que realizan sus clases mediante proyecto o actividades con historia oral o tradición oral, unos elementos que las pueden hacer diferentes de otras: ya sea por los mismos docentes y sus motivaciones, los procesos que desarrollan, el impacto, los resultados, los estamentos de la comunidad que intervienen, el desarrollo histórico de la práctica, la institución educativa, su ubicación geográfica o su contexto.

Proyecto

Objetivos

Metodología

Marco Teórico

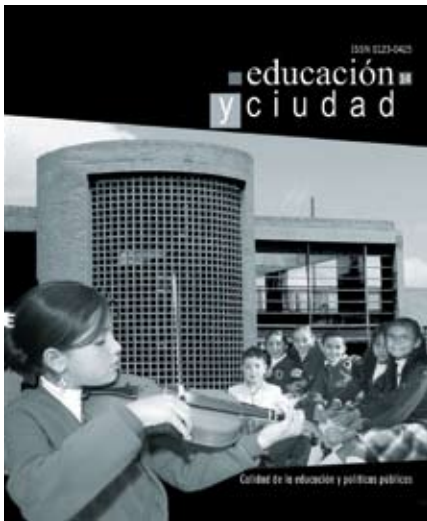
Conclusiones

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

© 2008 - TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS

Para nuestros lectores

NOVEDADES EDITORIALES DEL IDEP



Edición No 14 Revista Educación y Ciudad Calidad de la Educación y políticas públicas (1er semestre de 2008)

Esta edición contiene ocho artículos, preparados por destacados miembros de la comunidad académica y científica, los cuales señalan la importancia del debate reciente en sectores académicos, de investigadores y de funcionarios del sector público acerca de la calidad de la educación. La calidad, además de ser un aspecto de los servicios sociales que ha sido tratado desde un punto de vista económico, también ha sido considerado y tratado como un aspecto que permite el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, asociado al sentido colectivo y la solidaridad. Entre los artículos de ésta edición destacamos los siguientes: La calidad en la Educación pública de Paola Andrea Salazar Carreño; Políticas públicas, Calidad y Educación, de Ruth Amanda Cortés; Política social y calidad en la educación: por una relación de doble vía, de Andrés Felipe Mora Cortés; Políticas públicas y profesión docente, de Rodrigo Jaramillo Roldán; Política, política educativa y Educación en Colombia: Viejos retos, nuevos desafíos, preparado por José Francisco Puello-Socarrás; Calidad educativa, justicia y bienestar, de Imelda Arana y Desempeño, privatización, los profesionales de la educación y el Estado, presentado por Stephen Ball.



Hacia una pedagogía del cuerpo. Itinerario de una experiencia

Carlos Alberto Martínez

Este es un esfuerzo literario que registra la esencia de las experiencias pedagógicas en sus retos y sus aprendizajes. Muestra un conjunto de estrategias desarrolladas durante 2007 en el marco del proyecto de desarrollo pedagógico "Fomento de la cultura de paz en Usaquén mediante el mejoramiento de las condiciones de convivencia en el ámbito escolar y comunitario".

Con esta experiencia se fomentó el acercamiento al desarrollo de la convivencia desde lenguajes y formas de comunicación de carácter simbólico que encuentran en los ámbitos de la corporalidad y la comunicación formas de expresión y realización humana con posibilidades de resignificación en la escuela y las relaciones humanas que se establecen en ésta.

Participaron en esta experiencia Alcaldía de Usaquén, Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio del Cuerpo de Cartagena, los colegios Toberín, General Santander y Nuevo Horizonte y el IDEP.

Todos los títulos publicados por el IDEP pueden consultarse en el Centro de Documentación especializado en educación y pedagogía



Formación de maestros e imaginarios de infancia

Autores: Cecilia Rincón, Omaira Beatriz de La Torre, Ana Treviño, Ana Isabel Rosas y Daniel Hernández

En esta obra se da cuenta de la investigación en imaginarios sociales de niña, niño e infancia, que se pregunta por la incidencia de los programas curriculares de las instituciones formadoras de docentes de escuelas normales y programas de licenciatura en la modificación de estos imaginarios en sus estudiantes durante el proceso formativo. Teóricamente es una apuesta por la existencia efectiva y plural de los imaginarios en los sujetos y de las relaciones socioculturales.



Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político

María Cristina Martínez Pineda

Este libro surge como resultado de una investigación estructurada y vertebrada desde los postulados y enfoques de la investigación social, asume una perspectiva crítica con un respaldo teórico y objetivos fundamentados con información empírica obtenida del trabajo con colectivos y redes de maestros.

Su desarrollo hace una apuesta radical por relevar la función social y política de la educación y por el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de transformación socioeducativa. En esta apuesta se privilegian las relaciones horizontales, el trabajo colectivo y participativo, las acciones constituyentes y la potenciación de la capacidad de acción política.

RED DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ

PUNTOS DE ENCUENTRO, CULTURA Y SABER

La red de bibliotecas públicas de Bogotá, BiblioRed, cuenta con 18 instituciones dedicadas al fomento de la lectura y la escritura, a la promoción de actividades artísticas que sirven a la vez como escenarios de reflexión y debate. Son espacios estratégicos para el crecimiento social y brindar oportunidad a la ciudadanía de formación, de información y recreación.



La Biblioteca Pública Virgilio Barco es la joya de la corona de la Red. Costó \$16 mil millones y ocupa un área de 16 mil metros cuadrados. Fue diseñada por Rogelio Salmons, quizá el más importante arquitecto colombiano. No sólo es una construcción dedicada a la investigación sino también a la contemplación. Los visitantes encuentran espejos de agua que sirven como reflector a la luz solar que entra por las ventanas y claraboyas, por ello no requiere de luz artificial durante el día.



Una de las tres bibliotecas mayores de BiblioRed es la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella, al suroccidente de la ciudad, en una zona rodeada por barrios populares y humedales. Fue diseñada por el arquitecto Daniel Bermúdez y construida sobre las bases de una antigua planta de transferencia de basuras. La construcción se destaca por su control acústico y excepcional manejo de la luz, que logra una luminosidad difusa ideal para la lectura.



La Biblioteca Pública El Tunal presta servicio a cerca de 2 millones de habitantes de las localidades Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Antonio Nariño y Usme, de estratos uno, dos y tres, con población vulnerable a la que la biblioteca ha llegado con programas de promoción de la lectura como "Un encuentro con las palabras", "Leyendo en el hospital" y "Lectura sin barreras".

Arriba: Jóvenes usuarias del área de Internet y multimedia en la Biblioteca La Victoria, localidad de San Cristóbal.

Derecha: Lectura en familia en la sala infantil la Biblioteca Local de Bosa.



Fotografías: Archivo fotográfico de la Red Capital de Bibliotecas Públicas; BiblioRed