

LEER Y ESCRIBIR

Claves para trascender lo efímero



Una experiencia de formación pedagógica para el diseño e implementación de proyectos institucionales de lectura y escritura - PILE -

LEER Y ESCRIBIR

Claves para trascender lo efímero



Una experiencia de formación pedagógica para el diseño e
implementación de proyectos institucionales de lectura y
escritura - PILE -

Gloria Marlén Rondón Herrera
Dirección académica del Programa de Asesoría y acompañamiento.

María Clara E. Arboleda Martínez
Dirección editorial

LIBRO Y ESTUDIO

El libro y el estudio en la historia



ISBN: 978-958-98688-1-2

Portada:

Ilustración del S. XVI de Jost Amman.

Equipo editorial

Dirección general: María Clara Eugenia Arboleda Martínez

Lectura y revisión académica de los textos: María Amparo Forero Sáenz

Diseño y diagramación: Lina Margarita Martínez Arboleda

Impreso en Colombia por: Editorial Kimpres Ltda.

Bogotá, D.C., Marzo 2009

Agradecimientos especiales a:

La Secretaría de Educación de Bogotá y al Banco Interamericano de Desarrollo -BID- por la confianza depositada en la Fundación Universitaria Monserrate para desarrollar este programa de asesoría y acompañamiento.

A Elsa Inés Pineda Guevara y Virginia Torres Montoya, quienes desde la antigua Subdirección de Medios Educativos, estuvieron atentas al desarrollo de este proyecto.

A los Comités PILE y directivos de las instituciones, por su constancia y deseo de transformar las prácticas de lectura y escritura como un factor de calidad para la educación de sus comunidades educativas.

Al equipo de asesoras, investigadoras, talleristas y docentes acompañantes en las instituciones por la dedicación, entusiasmo y calidad de sus aportes.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Samuel Moreno Rojas
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Jaime Naranjo Rodríguez
SUBSECRETARIO DE CALIDAD Y PERTINENCIA

Ángel Pérez Martínez
SUBSECRETARIO DE INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL

Martha Lucía Vega Cárdenas
SUBSECRETARIA DE ACCESO Y PERMANENCIA

Nancy Martínez Álvarez
SUBSECRETARIA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Cecilia Rincón Verdugo
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

Roberto Puentes Quenguan
PROFESIONAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
INTERVENTOR DEL PROYECTO



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE

Berta Revollo Bravo
RECTORA

Elvia Fajardo Fajardo
VICERRECTORA ACADÉMICA

Josefina Soler Vera
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

Diego Castro Quiroga
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

Gladys Amaya Rosario
DIRECTORA DE PROYECCIÓN SOCIAL

Gloria Marlén Rondón Herrera
DIRECCIÓN ACADÉMICA DEL PROYECTO DE ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO - PILE -

María Clara E. Arboleda Martínez
DIRECCIÓN EDITORIAL

Programa de asesoría y acompañamiento en estrategias de fomento y
promoción de la lectura y la escritura
- Colegios participantes -

No.	Identificación del colegio	Integrantes comité PILE
1	Gustavo Rojas Pinilla Nombre del PILE: "Paseos Inter-Textuales e Inter-Disciplinarios como estrategia innovadora en los procesos de lectura y escritura". Localidad: Kennedy Nombre del rector: Helio Francisco Rodríguez Correo Electrónico: generalgustavoroj@redp.edu.co	Lilia Esperanza Núñez Pachón, Edith Lucy Téllez Munevar, Elmy Alexandra Sánchez Torres, Maria Luisa Niño, Gila Yaneth Moreno Osorio, Gloria Patricia Casallas Gaviria, Yolanda Lozada Díaz, Aleyda Ossa Giraldo, Luz Marina Prieto Medina, Josefina Tovar Rodríguez (docentes)
2	Nombre: Virginia Gutiérrez de Pineda Nombre del PILE: "El reconocimiento del otro a través de la palabra" Localidad: Suba Nombre del rector: Henry Beltrán Beltrán Correo Electrónico: colviriniagutitupineda@redp.edu.co	Ángela Inés del Rosario Saavedra, Anny Gysed Palacio Rodríguez, Clara Nayibe Alba, Flor Marina Soler, Hernán Montealegre, Hipólito Pedraza, Ligia Andrea Sánchez, María del Carmen Muñoz, María Teresa Castellanos, María Teresa Epalza, Mónica Patricia Avendaño, Nelson Guillermo Giraldo, Omar Agudelo, Sonia Pilar Cordero (docentes) Mauricio Parada (bibliotecario)
3	María Cano Nombre del PILE: "Somos un cuento" Localidad: SUBA Nombre del rector: Pilar Villota Correo Electrónico: colmariacano@redp.edu.co	Libia Bayona, Luz Marina Poveda, Elsa Tibaquirá Caro Sandra Patricia Robayo, Martha Almanza Rincón, Mabel Pedraza, Zulma Mora, Jenny Alexandra Cifuentes, Martha Luna, Hipólito Herrera, Miriam Yolanda Rocha, Nelly Mosquera, Stella Durán (docentes) William Prieto (estudiante)
4	Tomás Cipriano de Mosquera Nombre del PILE: "La tradición oral como herramienta pedagógica en la sensibilización de la lectura, la escritura y valores socio-culturales" Localidad: Engativá Nombre del rector: Héctor Manuel Rodríguez Correo Electrónico: coltomascrpri@redp.edu.co	Leonor Puerta, Margarita Olga Pinzón, Rocio Tabora, Nancy Paola Cárdenas, Carlos Alberto Cañón, Orlando Barbosa, Adriana Rodríguez, Dolly Pineda, Martha Parra, Cristina Rodríguez, Elizabeth Parra, Emperatriz Cepeda (docentes)

5	Chorrillos Nombre del PILE: "En búsqueda de una transformación de los procesos de lectura y escritura que permita el reconocimiento y la interacción con el otro. Localidad: Suba Nombre del rector: Nubia Roció Torres Poveda Correo Electrónico: cedchorrillos11@redp.edu.co	Amanda Castillo, Adriana Pinzón, Cecilia Rodríguez, Constanza Rocha, Janeth Ávila, Jacqueline Laiton, Miriam Luz Padilla, Sara Barahona (docentes) Doris Rocha (bibliotecaria) Paola Argüelles (estudiante)
6	Cundinamarca Nombre del PILE: "La lectura y la escritura un camino hacia la formación de sujetos constructores de sentido" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del rector: William Galvis Díaz Correo Electrónico: colcundijit@gmail.com	Laura Suárez, Laura Olaya, Alexandra Sandoval, Eliana Gómez, Pilar Sánchez, María del Pilar Forero, Liliana Niño, Dora Torres, Paulina Rojas, Ana Betty Barragán (docentes) Alejandro Toro, Jaime Ramírez (bibliotecarios) Carlos Herrera, Marcy Pérez (padres de familia)
7	Ciudad de Villavicencio (Puerta al Llano). Nombre del PILE: "Leoescrinautas: Viajando por el mundo de la escritura, la lectura y la oralidad" Localidad: Usme Nombre del rector: José Gabriel Mosquera Correo Electrónico: colegiopuertaalllano@yahoo.es	Nubia Ismelda Arango Parra, Norma Luz Mari Samudio Reina (docentes)
8	Rafael Uribe Uribe Nombre del PILE: "Lectura y escritura: camino hacia una comunidad escolar sin conflictos" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del Rector: Lidia Sofía Ramírez Bermúdez Correo Electrónico: escdirarafaelluribeur19@redp.edu.co	Claudia E. Cáceres Torres, Flor María Camelo, Bertha Janeth cruz Niño, Dora Lancheros, Mireya Leal Corredor, Ángela Páez, Liliana Sotelo (docentes) Carolina Romero (bibliotecaria) Adriana Hernández, Jose Orlando Yanala T., Lina Cifuentes (estudiantes)
9	Mochuelo Bajo Nombre del PILE: "Viajando, jugando, soñando y transformando con la magia de la lectura y escritura" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del rector: Edelmira Rojas Correo Electrónico: escmochuelobajo19@redp.edu.co	Elda Álvarez Vargas, Ángela Torrejano, Clemencia Ruíz, Yanneth Victoria Ausique Muñoz, Yeison Bautista, Magda Cabaña, Flor Gonzáles, Luz Myriam Gonzáles, Claudia Lequizamón, Nancy Montenegro, Martha Elena Patiño, Sonia Romero, Nancy Vargas, Andrea Niño (docentes)

10	José María Vargas Vila Nombre del PILE: "Conoce tu mundo" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del rector: Nohora Judith Aldana Acero Correo Electrónico: normamoreno02@yahoo.es	Adriana Cruz, Bertha Silva, Jennifer Ortiz, Carolina Rocha, Sonia Pacheco, Sandra Montañó, Flor Novoa, Ingrid Albarracín, Adriana Cobos, Edwar Acosta, Doris Ortiz, Liliana Rocha, Fidel Ramírez, Norma Moreno, Ana Viviescas, Miriam García, Sandra Roa, Margarita Gutiérrez, Julia Ardila, Luz Alba Méndez, Jesús Pardo, Nubia Sánchez, Elsa León, Martha Tovar (docentes) Cindy Gutiérrez, Marcela Suárez, Diana Medina, Wilson Pachón, Yamid Martínez, Julián Arias, Cristian Virguez (estudiantes)
11	Ramón de Zubiría Nombre del PILE: "Abriendo puertas para la construcción lúdica y significativa del proceso de lectura y escritura" Localidad: Suba Nombre del rector: Margarita Cruz (hasta octubre) Aristóbulo Sánchez (encargado) Correo Electrónico: cedramondezubiria11@redp.edu.co	Hermida Reyes (coordinadora) Martha Gabriela Arciniegas, Mónica Flor Gamboa, Aracelly Salinas, Claudia Constanza Pinzón, Yaneth Burgos, Gloria Lucia Varela, Josefina Ortiz, Isaura Quintero, Sandra Patricia Medina, Hernando García, Emilia Sánchez, María Esperanza Corredor Ávila (docentes) Cielo Valderrama (bibliotecaria) Luz Patricia Pinilla, Cecilia Cabiati, Aidee Rendón, Aura Rosa Espíndola, Luis Bermúdez, Sonia Malagón (padres de familia) Karen Durán, Jonathan Garzón, Paola Montañez, Aramis Patiño (estudiantes)
12	Germán Arciniegas Nombre del PILE: "Descubriendo un tesoro en la lectura y la escritura" Localidad : Bosa Nombre del rector: Armando Ruiz	Roberto Duarte, Martha Ortega (coordinadores) Miguel Méndez, Ivonne Rodríguez, Martha Urriago, María Isabel Farfán, Claudia Marcela Salas, Mabel Zamora, Sandra Liliana Sánchez, Blanca Inés Laverde, Leticia Medina, Paola Leal, Edgar Pinzón, Blanca Escobar (estudiantes)
13	Las Violetas Nombre del PILE: "La lectura y la escritura como procesos de significación" Localidad: Usme Nombre del rector: Lorenzo Flerez Correo Electrónico: cedlasvioletas5@redp.edu.co	Celim Ernestina Ibarra (coordinadora) Diana Pinto, Olga C. Linares, Martha Ramos, Alix Maribel León, Ángela Vásquez, Susana Castillo R., Luis Alberto Ayala, Inés Sánchez, Martha Suárez, María Villate, Luz Marina Tovar, Carmen Guerrero, Fanny Suárez, Luz Marina Prieto (docentes) Oscar Fernando Pérez Daza (bibliotecario) Libia Torres, Gladys Argüello (madres de familia)
14	José Francisco Socarrás- Antigua Villas del Progreso Nombre del PILE: "Tomémonos la palabra" Localidad: Bosa Nombre del rector: Fabiola Ballén Triana Correo Electrónico: Escdvillasdelprog7@redp.edu.co	Gloria Teresa Casas, Andrea Capera, Sandra Giovanna Peña, Kizzy Indira Quiñónez, Elizabeth Plazas Sánchez, Oscar Fernando Escobar, Javier Francisco González, Diana Agudelo, Alexandra Fandiño, Laura Stella Muñoz, Flor Ángela Tarazona, María Fernanda Galeano, Nubia Yicelli Melo, Jenny Andrea Quimbaya, Jesús Puentes (docentes) Gustavo Venegas, Giovanni Montenegro, Carolina Ríos, Lina Díaz (estudiantes)

15	Débora Arango Pérez. Nombre del PILE: "Construir con sentido" Localidad: Bosa Nombre del rector: Ana Virginia Rodríguez de Salinas Correo Electrónico: coldeboraarango@redp.edu.co	Marisol Gavilán, Blanca de Antonio, Claudia Leguizamón, Tivisay Gómez, Andrea Quintero (docentes) Teresa Puentes (bibliotecaria)
16	Ciudadela Educativa de Bosa. Localidad: Bosa Nombre del PILE: "LEO" Nombre del rector: Luis Aníbal Rincón Leal Correo Electrónico : colciudadelabosa@redp.edu.co	Adelina Caicedo Barrero, Alcira Janneth Torres, Andrea Johanne Daza, John Hernando Bermúdez, Liliana Ballesteros, Luz Estella Buitrago, Marlen Zahir Herrera, Martha Lucia Martínez, Rossmira Hernández (docentes)
17	Antonio García Nombre del PILE: "Grandes lectores, futuros escritores" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del rector: Carlos Eduardo Camacho Correo Electrónico: iedantonio Garcia@redp.edu.co	Ana Elcida Ladino, Ágata Gutiérrez, Sandra Camargo, Ruth Montealegre, Adriana Sánchez, Sandra Rodríguez, Deyanira Alvarado, Martha Lucia Rocha, Sor Linda Clavijo, Jacqueline Quintero, Beatriz Ramírez, Ángela Castro (docentes)
18	Fernando González Ochoa Nombre del PILE: Pile y el Fernando de la mano con las letras van jugando y soñando Localidad: Usme Nombre del rector: Álvaro Moros	Liliana Ayala Escobar, Flor Castelblanco Mejía, Alexandra Méndez Medina, Gloria Mesa Martínez, Claudia Londoño, Belcy Palencia Cerinza, Claudia Parra Riaño, Adiel Torres Campas, Edith Sánchez (docentes)
19	Alfonso López Michelsen Nombre del PILE: "Abriendo puertas a través de la lectura, la escritura y la oralidad" Localidad: Bosa Nombre del rector: Luz Marina Gómez Riveros Correo Electrónico: colalfonsolopezmiche@redp.edu.co	Aura Elena Núñez, Blanca Alicia Suárez, María Virginia Cortés, Carol Ramírez, Genny Sánchez, Eyer Ibeth Hoyos, Javier Humberto Guzmán, María del Carmen Clavijo, Johann Marisol Ballén, Mónica Quijano, Luis Zambrano, Fanny Castellanos (docentes) Oscar Valero (bibliotecario)
20	Orlando Higuera Rojas. Nombre del PILE: "Leyendo y escribiendo conozco y transformo mi mundo" Localidad Bosa Nombre del rector: Myriam Marín Jiménez Correo Electrónico: Colorlandohiguera@4redp.edu.co	José Oswaldo Pinilla (coordinador) Orlando Valderrama, Ruth Nelsy Pérez, Elizabeth Monroy, Carmen Dora Durán, Constanza Castro, Sandra Barrera Angela Gordillo (docentes)

*21	Bosanova Nombre del Pile: "Todos podemos leer y escribir" Localidad Bosa Nombre del rector : Marlene Sarmiento Correo electrónico	Argenis Murillo Villalba (coordinadora) Lubdy Arévalo Zapata, Ángela Patricia Gracia Osorio, Sara Patricia Joseph Garzón, María del Pilar Pulido Cerón (docentes)
*22	Paraíso Mirador Nombre PILE: "La magia de leer y escribir" Localidad: Ciudad Bolívar Nombre del rector: María Helena López	Luz Marta Albarracín Molina, Ana Milena Briñez Muñoz, Susana Buitrago Valbuena, Martha Liliana Bustos Castillo, Jorge Fernando Cano Hurtado, Claudia Milena Carreño Otalora, Nidia Liceth Graciano Pacanchique, Ángela Bibiana Guzmán Martínez, Rosa Delia Izaquita Altuzarra, Rosa Delia, Jesús Enrique Martínez Corredor, Blanca Janneth Merchán González, Juan Carlos Peña, Niyireth Jhoana Pérez Cipagauta, Alejandra María Portilla Arias, Luz Mary Rodríguez Campos (docentes) Olga Lucía Sosa Cetina, Sandra Patricia González (estudiantes)
*23	Antonio Villavicencio Nombre del Pile : "Aquí todos sabemos leer" Localidad : Engativá Nombre del rector : Francisco Castillo Correo Electrónico: colantoniovillavicencio@redp.edu.co	María Esperanza Castillo Chaparro, Blanca Espitia Neira, Jorge Lobelo, Rocío Triana (docentes) Jorge Arturo Esmeral Mejía (bibliotecario)

* La asesoría y acompañamiento de estos colegios la asumió la Fundación Universitaria Monserrate, pues no hicieron parte de los colegios BID.

Contenido

1. **Presentación**
2. **Rasgos de un PILE altamente significativo para la comunidad educativa**
3. **Una propuesta de formación para ser mediadores entre los textos, los estudiantes y el mundo**
 - Principios orientadores de la propuesta
 - Objetivos
 - Estructura organizativa
 - Fases del proceso de formación
 - Cinco colegios comparten su experiencia...
4. **Cómo fomentar la lectura y la escritura en la escuela**
 - Ensaye a ver...
 - Cuentos, trucos y obsesiones...
 - El reto de enseñar a leer la imagen en la escuela
5. **La Biblioteca Escolar: Eje dinamizador del Proyecto institucional de lectura y escritura**
6. **Lectura, escritura y oralidad: Una preocupación que trasciende el trabajo de aula** (artículo producto de la investigación *"Problemáticas y prácticas formativas en lectura y escritura"*)





Presentación

Ma. Clara Arboleda Martínez¹

Vivimos en una realidad que cambia a gran velocidad: apenas estamos reponiéndonos de la sorpresa causada por una noticia cuando la presencia de otro hecho inusitado irrumpe de forma abrupta llenándonos de desconcierto y confusión. Ante tal avalancha de acontecimientos sentimos impotencia, no solo por no poder retener en el presente aquello que ameritaría más análisis, sino por la ausencia de reflexión y argumentos en los comentarios verbales que tales acontecimientos suscitan.

Pareciera que esos cambios irreflexivos fueran una característica de los tiempos actuales, pero no hay tal, estamos frente a una propiedad de la vida misma cuyo devenir cotidiano es efímero. Esa condición de fugacidad de la vida es justamente la que reivindica la importancia de la escritura y la lectura, y la importancia de los diferentes instrumentos de registro que el ser humano ha creado para dejar una huella y trascender la evanescencia de las acciones y de la palabra hablada.

Y esa condición, precisamente, reivindica también publicaciones como la que estamos presentando, la cual recoge el trabajo sistemático de 23 grupos de docentes, padres y estudiantes de colegios oficiales de Bogotá, quienes adelantaron un proceso de formación apoyados por la Fundación Universitaria Monserrate, que fomentó la reflexión sobre la importancia de trabajar de manera consciente y constante en proyectos de lectura y escritura con la intención de facilitarles a niñas, niños y jóvenes la participación activa en la cultura escrita y el viaje mediante diversos textos a través de distintos tiempos y espacios.

Por esta razón no es casual la presencia del arte en este libro, desde los griegos hasta nosotros y desde el oriente hasta América, la pintura, los grabados, la escultura o la arquitectura son el vestigio de momentos importantes del desarrollo humano, estas huellas de la cultura deben

¹ Docente participante en el Programa de Asesoría y acompañamiento. - Fundación Universitaria Monserrate- y editora de la presente publicación

entrar a las aulas escolares, no solo como el testimonio que son, sino como textos particulares que también pueden ser leídos e interpretados a la luz del contexto en que fueron creados.

Además de lo anterior, el libro explicita la propuesta de formación desarrollada con los comités conformados en las instituciones para el diseño e implementación de los PILE. Dicha propuesta por su puesto contempló la organización, uso y manejo de la biblioteca escolar y la formulación del proyecto de lectura y escritura. El PILE fue el producto del trabajo reflexivo, de la planeación, sistematización y puesta en marcha de cada experiencia, hecho que se constituye en la clave para trascender y traspasar los muros de las escuelas, inmersas muchas veces en la fatiga del activismo que agobia y no produce mayores logros.

La última parte del libro recoge reflexiones resultado de una investigación que devela las prácticas formativas sobre lectura, escritura y oralidad en los colegios participantes en el proyecto, algunas de sus problemáticas y los contextos en que se desarrollan; desde esta perspectiva la autora plantea la necesidad de una pedagogía crítica y una postura política de la escuela frente a la comunicación, la oralidad, la lectura y la escritura, que le permita no solo ser un espacio receptor de planes, sino adoptar posturas propositivas y de liderazgo a partir de su propia realidad y de las necesidades que de ella se derivan. En este sentido invitamos a los docentes a repensar su papel en la formación de lectores y escritores críticos y a partir de ello, a tomar conciencia acerca de los enfoques, metodologías y estrategias didácticas utilizadas por cada uno con el fin de lograr que los estudiantes accedan al universo simbólico que está representado en los textos que circulan en los espacios escolares y fuera de ellos.

La lectura mantiene al mundo en movimiento.

El Zohar



Mapa de Gerardus Mercator S. XVI

Rasgos de un PILE altamente significativo para la comunidad educativa

Gloria Marlén Rondón Herrera¹

Lo que se quiere poner en reflexión con los lectores del material de lectura ofrecido en este libro, es si los proyectos institucionales de lectura y escritura - PILE - que se implementan en Bogotá Distrito Capital son altamente significativos para las comunidades educativas.

Para ello, se toma como objeto de lectura y análisis el diseño, implementación y evaluación de 23 Proyectos institucionales de lectura y escritura, correspondientes al Programa de asesoría y acompañamiento a docentes y bibliotecarios en estrategias de fomento a la lectura y la escritura; organización, uso y manejo de la biblioteca escolar que contribuyan al replanteamiento de las prácticas de los docentes y a cualificar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

De la lectura realizada por el equipo de asesoría y acompañamiento a los 23 proyectos socializados, al cierre de este Programa de asesoría y acompañamiento durante 1 año, se concluye que hay 10 rasgos esenciales a tener en cuenta para que un Proyecto institucional de lectura y escritura sea altamente significativo para la comunidad educativa con la que se pone en marcha:

1. **Constitución de un comité PILE** con representación de todos los actores de la comunidad educativa: directivos, docentes de las distintas jornadas de trabajo, niveles, ciclos o campos de conocimiento, bibliotecario, estudiantes y padres de familia interesados en el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura; con roles muy específicos a cumplir de acuerdo con unos criterios pedagógicos que el propio comité define.

¹ Magíster en Educación. Dirección académica del Programa de Asesoría y acompañamiento. Secretaría de Educación de Bogotá, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Fundación Universitaria Monserrate. Directora del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, enero de 2002 agosto de 2008. Docente de la Especialización en Didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en literatura, Universidad de San Buenaventura Bogotá.





Durante el proceso de asesoría y acompañamiento que se brindó a las instituciones vinculadas al programa, pudo observarse como aquellos colegios que lograron constituirse y mantenerse como comité mediante una sinergia de trabajo en equipo, pudieron devolver a sus colegios la confianza y el apoyo de la comunidad para poder implementar los proyectos, incluyendo a todos los actores sin distinción de nivel educativo y cultural. Al respecto, la Política Distrital de Lectura y escritura “considera la inclusión en la cultura escrita como un derecho de todos los ciudadanos que debe ser garantizado y promovido por el estado. Un derecho que pueda ser ejercido sin limitaciones, controles ni censuras de ninguna clase²”.

2. **Identificación de las problemáticas** Un proyecto que pretende ser altamente significativo para la comunidad educativa, delimita las problemáticas de los actores involucrados en el proyecto: padres, estudiantes, docentes. Este rasgo muestra que la reflexión en torno al problema de la lectura y la escritura ha superado el imaginario de que esta problemática es solamente de los estudiantes (los estudiantes no leen, no escriben, no comprenden, no se motivan...) para comprender que leer y escribir no es fácil, si no que por el contrario, es un proceso complejo en el que incide necesariamente el nivel de escolaridad y las condiciones sociales y culturales de la familia de los estudiantes, la formación de los docentes y el desarrollo de estas prácticas al interior de las instituciones cuando se trata de dar sentido al encuentro con los diversos objetos culturales durante la experiencia de lectura y escritura: un libro, una película, una pintura, un poema, un mensaje publicitario; la web, el chat y el correo electrónico.
3. **Las estrategias y las acciones** que dan sentido a la implementación de un proyecto de lectura y escritura atienden las necesidades más sentidas de la población en esta materia. Este rasgo tan significativo en los proyectos leídos, hace referencia al contexto social y cultural de los 23 colegios ubicados en el área urbana o rural, con una población en condiciones de desplazamiento, desempleo y analfabetismo.

² Política Pública de Fomento a la lectura y escritura, Decreto 133 de 2006. Consejo Distrital de Fomento a la lectura, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Para Pierre Bourdieu³, el contexto es el espacio donde se produce el intercambio, se dan apropiaciones, se determinan diversas visiones y lecturas de mundo, que median variadas expresiones de identidad de las y los sujetos; percepciones y vivencias referidas a su vida cotidiana. Carlos Lomas⁴ por su parte, concibe el contexto como una de las categorías base del enfoque comunicativo para la fundamentación curricular del área de lenguaje y literatura. El contexto, dice Lomas, abarca tanto lo cognitivo como la dimensión cultural y social. Es el contexto el que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basa la comprensión y la producción discursivas. Teresa Colomer⁵ afirma que el contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector, como las derivadas del entorno social. Desde estos referentes no se trata de la incapacidad comunicativa de los estudiantes, de los padres o de los docentes, si no de las diferencias culturales que ofrece la vida (la familia, la calle, los amigos, la escuela). Esta categoría fue uno de los hallazgos más importantes de la investigación que se recorrió paralelamente a este Programa de asesoría y acompañamiento: “Problemáticas y prácticas formativas en lectura y escritura.”

4. **La comprensión de las concepciones** de lenguaje, lectura, escritura y oralidad por parte del comité PILE, permite entender y caracterizar las problemáticas de cada colegio relacionadas con estos tópicos y seleccionar las estrategias y acciones que permiten la implementación del proyecto. Interesa en este sentido, tener claro que si los proyectos pretenden atender necesidades de la comunidad educativa como el analfabetismo de algunos padres de familia, el miedo de los estudiantes a hablar en público o la dificultad de los docentes para escribir un ensayo, necesariamente se aborda una concepción de lenguaje, lectura, escritura y oralidad que se preocupa por un hablante, por un lector y por un escritor con diferencias culturales y lingüísticas, que intenta comunicarse y ser comprendido a través de diversos tipos de discursos.

³ ROSAS DE MARTÍNEZ Ana Isabel (2009) En: Leer y Escribir, claves para trascender lo efímero “Problemáticas y prácticas formativas en lectura y escritura,”pág.117

⁴ LOMAS Carlos. (2006) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se), Teorías de la lengua, usos del lenguaje y enseñanza. Volumen 1. Capítulo I, p.p. 13-54. Editorial Magisterio. Bogotá.

⁵ Ibíd. p.p. 24.



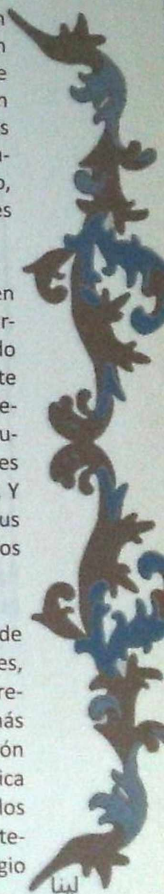


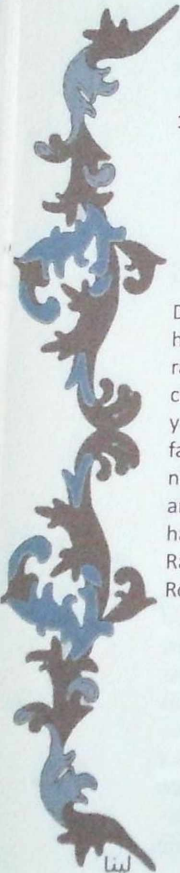
Este enfoque de lenguaje dista de una concepción de lectura y escritura para la descodificación, o para el desarrollo de unos procesos cognitivos que nos pueden medir como iguales porque aprendemos del mismo modo; se trata ahora, de avanzar a una lectura y escritura como prácticas sociales y culturales para la “construcción de la subjetividad y el desarrollo del intelecto” como reza en la Política de lectura y escritura para el Distrito Capital. Desde esta concepción los procesos lectores y escritores parten de la experiencia vital de cada sujeto que construye su universo simbólico y cultural en interacción con otros sujetos, textos y contextos. Siguiendo a Cassany⁶, estamos hablando de las formas particulares que adoptan la lectura y la escritura en cada contexto.

5. **Los PILE se diseñan e implementan como proyectos transversales** que contribuyen a la transformación de las prácticas de lectura y escritura de los colegios, mediante un trabajo articulado a las áreas, campos o ciclos. Este rasgo esencial de los proyectos leídos, pone de manifiesto la tensión entre la normatividad y los deseos particulares de las instituciones. Esta tensión, en la mayoría de los casos, obstaculiza la maduración, asimilación y continuidad de los procesos cuando se trabaja en proyectos de este tipo. Estos cambios, venidos de la normatividad llevan necesariamente al replanteamiento de los lineamientos, objetivos, estrategias y acciones de los proyectos. Armar y desarmar esta “caja de Pandora” que es la transversalidad, requiere de reflexión, paciencia y apertura por parte de los comités para superar los malestares que dejan estas tensiones: normatividad, políticas, cobertura, calidad, proyecto educativo institucional, PILE.
6. **Todo proyecto requiere de una metodología de trabajo** que da coherencia y cohesión al diseño e implementación de los proyectos. Es la metodología la que permite determinar si en un proyecto prima el activismo pedagógico o si realmente es una construcción permanente, alimentada por la reflexión, la evaluación y la sistematización de los procesos. La mayoría de los PILE privilegia la metodología por proyectos y algunos avanzan a la investigación acción. Este rasgo como el de la transversalidad es frágil en los proyectos analizados y requiere necesariamente de tiempos y espacios concertados con las instituciones para continuar la reflexión iniciada durante la asesoría y acompañamiento.

لبنّا⁶ CASSANY Daniel. (2006) Tras las líneas, leer desde la comunidad p.p 21-46. Anagrama. Barcelona

7. **El apoyo institucional** por parte del rector, coordinadores y docentes se constituye en un factor decisivo para el diseño, implementación y sostenibilidad del proyecto. No basta con constituir un comité en cada institución como ya se describió en el rasgo uno, si no se asigna dentro de los procesos de gestión y administración de cada colegio un tiempo, un espacio y un presupuesto para garantizar el éxito del proyecto. El respaldo institucional es elemento clave en la motivación de la comunidad educativa frente a los procesos de lectura y escritura y determina en buena parte los logros de la gestión académica del proyecto, aún en circunstancias difíciles que viven algunos colegios en cuanto a las instalaciones locativas, la falta de biblioteca y la grave problemática social de los estudiantes.
8. **La historia y el camino recorridos sobre el problema de la lectura y la escritura** están en relación directa con los logros de un - PILE -. Por ejemplo, colegios como el Jose María Vargas Vila y Débora Arango, sufrieron la ruptura de las acciones que ya se venían adelantando en pro de su proyecto de lectura y escritura; sintieron que debían empezar nuevamente porque las raíces de la historia lectora y escritora de la comunidad educativa habían quedado en los colegios Paraíso Mirador y Bosanova. Emilia Ferreiro, ilustra muy bien la situación vivida por estos 4 colegios cuando afirma que, "leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos". Y eso fue lo que hicieron estos colegios, recoger en la caracterización y antecedentes de sus proyectos su historia, para avanzar en nuevas búsquedas, en otros espacios y desde otros paradigmas.
9. **Los proyectos PILE generan grupos de liderazgo** entre estudiantes docentes y padres de familia. Este liderazgo se va construyendo en el seno de cada comité; padres, estudiantes, bibliotecario y maestros tuvieron la oportunidad de pensarse como sujetos activos, representantes de su comunidad educativa, en un espacio pedagógico y discursivo mucho más amplio, durante la fase presencial de fortalecimiento académico ofrecida en la Fundación Universitaria Monserrate. Se puede citar el caso de los estudiantes de educación básica secundaria y media del colegio Ciudadela Educativa de Bosa, quienes participaron en los talleres ofrecidos y desde éstos mueven su proyecto LEO, en el que se inscribe la estrategia de lectura: "Leo en el Descanso". De igual manera, dos madres de familia del Colegio





Ramón de Zubiría se asumen en el programa de asesoría y acompañamiento durante todo el año y participan activamente del carnaval Zubiriano, una de las experiencias significativas de este colegio.

- 10. La biblioteca escolar** como eje dinamizador del PILE, manifiesta Clemencia Venegas, fomenta en la comunidad educativa el gusto por la lectura y la escritura, el interés por conocer, aprender y comprender el mundo; en consecuencia organiza actividades que fomenten la conciencia y la sensibilidad cultural. Posibilita tiempos diversos y modos de leer, aproximándose así, a prácticas sociales de lectura desescolarizadas, auténticas, reales y significativas.

Desde la reflexión propuesta al inicio de este escrito, se considera que estos 10 rasgos pueden hacer un PILE altamente significativo para la comunidad educativa, como ya se ha dicho, estos rasgos surgen de la lectura, valoración y análisis del documento que cada comité escribió y socializó en su colegio y en la Fundación Universitaria Monserrate. Son los criterios de cohesión y coherencia interna, los que determinan la unidad del PILE en sus diversos componentes, y favorecen su articulación a los lineamientos pedagógicos del PEI y al currículo de las instituciones; criterios que de igual modo, permiten al equipo de asesoría y acompañamiento hacer un análisis de los avances de cada proyecto y presentar en este libro, los 5 colegios que lograron hacer visibles estos rasgos tanto en el diseño como en la implementación de su proyecto: Ramón de Zubiría, Francisco Socarrás, Ciudadela Educativa de Bosa, Mochuelo Bajo y Gustavo Rojas Pinilla; a ellos nuestras felicitaciones.

El gusto por la lectura no se puede imponer a nadie,
sólo se puede alimentar o despertar.

Teresa Castelló Yourbide



Imagen medieval del Archivo della latinità italiana del medioevo

Una propuesta de formación para ser mediadores entre los textos, los estudiantes y el mundo

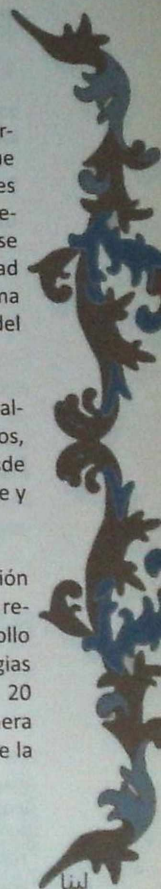
Ma. Clara Arboleda Martínez

Cada día, en diferentes círculos sociales y académicos, se toma mayor conciencia de la importancia de la lectura y la escritura como herramientas indispensables para asumir los retos que implica el ser parte de una cultura escrita; cada día, entonces, los gobiernos y las instituciones educativas se preocupan por promover en los estudiantes el desarrollo de distintas competencias (textuales, semánticas, literarias, etc.) que les permita a niñas, niños y jóvenes sentirse atraídos por el texto escrito, como fuente de conocimiento del mundo y como posibilidad para re-crearlo; y sobretodo, como un medio para lograr la participación activa en un sistema democrático que debe ser fortalecido, lo cual aporta sentido a la vida de cada persona y del grupo social en que se desenvuelve.

No obstante este avance en la manera de ver la lectura y la escritura, los resultados de las evaluaciones¹ siguen mostrando debilidad en su dominio de parte de los estudiantes y egresados, razón por la cual, lectura, escritura y oralidad aparecen nuevamente como prioridades desde donde potenciar la calidad de la educación y la calidad de vida de los sujetos en el presente y en los años venideros.

En este marco amplio se inscriben los principios orientadores de la propuesta de formación desarrollada por la Fundación Universitaria Monserrate, como respuesta a la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación del Distrito y el Banco Interamericano de desarrollo -BID-, orientada a la "Asesoría y acompañamiento a docentes y bibliotecarios en estrategias de fomento a la lectura y la escritura, organización y manejo de la biblioteca escolar para 20 colegios BID" y 3 instituciones asumidas por la Fundación universitaria Monserrate, de manera que, cada vez más estudiantes puedan aproximarse al mundo y comprenderlo a través de la diversidad textual, con la mediación de sus maestros y demás agentes educativos.

¹ Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012 -Educación de calidad para una Bogotá positiva -, página 45.





Principios orientadores de la propuesta²

- La lectura y la escritura se asumen como herramientas complejas del pensamiento y como prácticas sociales y culturales que propician la transformación y enriquecimiento de las interacciones pedagógicas y de las experiencias cotidianas de los sujetos participantes.
- Se concibe el Proyecto Institucional de lectura y escritura – PILE – como “el conjunto de estrategias que busca fomentar la lectura y la escritura en los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de la ciudad”³, el cual, articulado al Proyecto Educativo Institucional, -PEI- resignifica el currículo aportando nuevos sentidos y vitalidad a la escuela.
- Se reconoce a cada participante del proceso de formación, como un sujeto protagónico respecto de las experiencias de lectura y escritura, condición indispensable para pensar el PILE como un eje pedagógico institucional que fortalece las prácticas individuales de cada miembro del comité, así como las de los demás miembros de la comunidad educativa.
- Se considera al comité institucional del PILE, como un equipo mediador y promotor de la escritura y la lectura en sus propias instituciones, de lo cual se desprende la necesidad de su fortalecimiento académico para ser puente en el encuentro entre los diversos tipos de textos y los lectores, quienes construirán sentido a partir de sus propios contextos.

Objetivos⁴

- Contribuir al diseño e implementación del –PILE–, como proyecto transversal al PEI, lo cual enriquece el currículo y da sentido a las estrategias pedagógicas de fomento de la lectura y la escritura de cada colegio.

² RONDÓN Gloria. (2008). Documento del primer informe de avance del proceso desarrollado con los 20 colegios BID. Fundación universitaria Monserrate.

³ PUENTES Roberto. (2008). Presentación de la propuesta de de formación ante los rectores de los 20 colegios BID.

⁴ RONDÓN Gloria. Ibid.

- Potenciar la formación de mediadores de lectura y escritura como actores protagónicos del comité PILE de cada institución educativa.
- Aportar al diseño e implementación del PILE de cada institución participante, en el marco de las políticas de lectura y escritura del Distrito Capital y el plan de desarrollo Bogotá Positiva.
- Organizar y visibilizar la biblioteca escolar como espacio dinamizador del proyecto institucional de lectura y escritura –PILE–.

Estructura organizativa

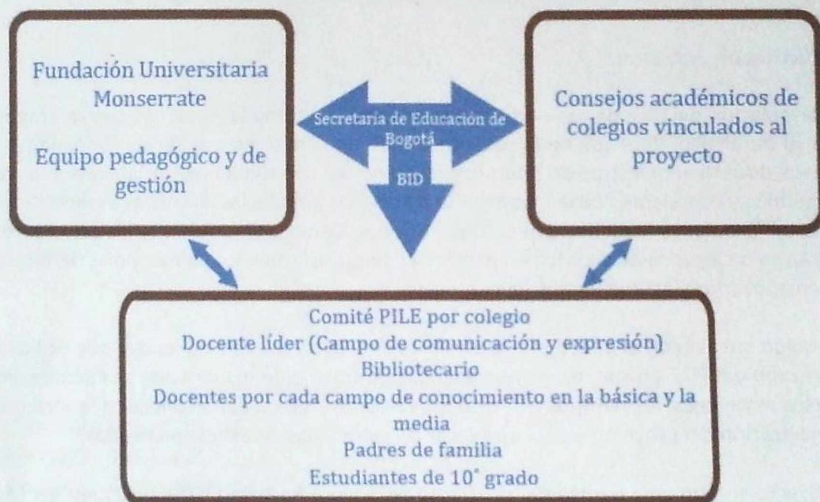
La formulación del PILE de cada uno de los colegios, así como las acciones que se proponen para su desarrollo, depende de la constitución de un comité de trabajo conformado por directivos docentes, maestros de diferentes campos del conocimiento, un bibliotecario, comprometidos y conscientes de la importancia de diseñar estrategias didácticas apropiadas para fomentar la lectura y la escritura en sus instituciones. Como la visión de las y los estudiantes es de gran valor, algunos de ellos hacen parte del equipo, así como los padres y madres interesados en apoyarlos y acompañarlos en el proceso.

Tal equipo cuenta con el apoyo de los consejos directivo y académico, apoyo que se basa en la inclusión del PILE en sus respectivas agendas de trabajo de manera que se cuente con los recursos materiales, los tiempos y los espacios necesarios para dar a conocer a la comunidad la organización del proyecto y para desplegar las estrategias didácticas planeadas.

El proyecto se enmarca dentro del programa de Bogotá Positiva (2008-2012), en los Lineamientos de la política pública de lectura y escritura, Bogotá D.C., (especialmente en lo relacionado con la atención integral al analfabetismo, el fortalecimiento de las instituciones de educación formal en su propósito de formar lectores y escritores, la creación y fortalecimiento de programas para la formación de docentes y bibliotecarios como mediadores de lectura y

escritura); que buscan el acceso de niñas, niños y jóvenes a la lengua escrita como herramienta clave para el desarrollo de la subjetividad y el intelecto⁵. Igualmente se tiene en cuenta el Plan sectorial de educación: Transformación pedagógica para la calidad y pertinencia de la Educación en lo que atañe a la incorporación de la lectura y la escritura como ejes transversales del currículo.

El siguiente esquema da cuenta de la estructura organizativa del programa de asesoría y acompañamiento:



⁵ Lineamientos de una política pública de fomento a la lectura y escritura, Bogotá Distrito Capital, decreto 133 de 2006

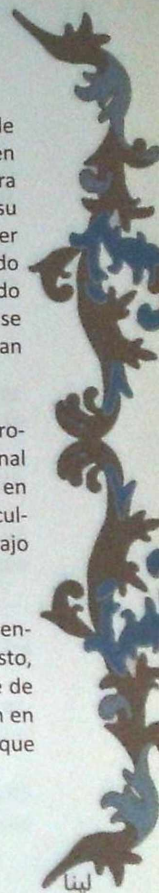
- **Sensibilización y caracterización de la institución educativa**

Todos los profesionales (sin importar la disciplina en que se desenvuelven) en su proceso de desarrollo laboral empiezan a habituarse a las problemáticas propias de su contexto, y en ese devenir cotidiano muchos acontecimientos se vuelven normales o irrelevantes, de manera que la vida transcurre dentro de rutinas que se convierten en comunes y corrientes. Por su puesto, los maestros no somos la excepción a esta realidad, obviamente porque cualquier quehacer y particularmente el pedagógico está inmerso en un contexto “familiar”, cargado de experiencias cotidianas repetitivas que crean la falsa idea en los sujetos, de saber todo sobre ellas, o por lo menos casi todo. Pero nada más engañoso; si ese supuesto saber no se sistematiza, no se analiza, ni reflexiona, de muy poco sirve, pues los cambios que se añoran para la institución no se dan, ni es posible alguna transformación.

Por lo anterior, el trabajo inicial en cada una de las 23 instituciones participantes del proceso de formación se orientó a abrir el campo a la observación de la realidad institucional para verla de manera menos natural, menos común y corriente hasta llegar a reconocer en cada una de ellas, no solo las experiencias de lectura y escritura, sino también las dificultades y problemáticas al respecto, así como los intereses y expectativas frente al trabajo que se iniciaba.

En esta fase, el acompañamiento de personas externas a cada institución fue fundamental pues ayudó a la reflexión, al análisis y al planteamiento de preguntas y por supuesto, a ir más allá de la enunciación o descripción de ciertas condiciones de la escuela que de antemano se reconocen y se cuestionan, pero que vistas de otra manera se convierten en pistas claves para la formulación de un Proyecto de lectura y escritura, que era de lo que se trataba el reto.

⁶ RONDÓN Gloria. *Ibid.*





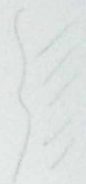
Como podrá leerse a continuación, la caracterización realizada en los colegios evidencia algunas situaciones problemáticas (comunes a muchas de las instituciones educativas del sector oficial) pareciera, como ya se ha dicho, que en ellas no hubiese nada que de antemano no se supiera; sin embargo, la novedad radica en que, en este caso, lo detectado pasó por la toma de conciencia de los miembros del comité PILE (en especial de los maestros), de manera que la reflexión y el análisis de los datos recogidos acerca de la realidad observada, empezó a mostrarse de forma clara, tanto así que se corrió el velo que solo evidenciaba dificultades respecto de la lectura y la escritura en los estudiantes, para dejar ver algunas de las problemáticas, que en este sentido también tienen los padres y los mismos maestros.

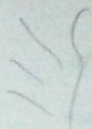
No sobra reconocer que se encontraron factores externos a la institución educativa que frenan la aspiración de lograr que niños, niñas y jóvenes participen activamente en la cultura escrita; como son la formación y nivel de alfabetización de los padres, la falta de acompañamiento a las actividades escolares de sus hijos, la violencia intrafamiliar, etc., realidades problemáticas que no pueden ser asumidas por los docentes pues su abordaje debe ser interinstitucional e interdisciplinario; sin embargo, valga la reiteración, lo importante en este caso es la reflexión que lo observado suscitó especialmente en los maestros. Obviamente la atención se centró en todos aquellos factores pedagógicos que de la escuela dependen y desde los cuales es posible incidir en la vida de los estudiantes, en su familia y en su futuro.

A continuación los aspectos que se constituyeron en constantes en la mayoría de instituciones los cuales conforman lo central de su caracterización:

En relación con los estudiantes

- Lectura poco fluida que podría describirse como silábica y de ritmo lento.
- Desmotivación y poco interés por leer y escribir.
- Dificultad de la mayoría para concentrarse, para mantener la atención en un texto o en un interlocutor.
- Preferencia por otras actividades antes de enfrentar la aventura de leer un libro.



- 
- Dificultad para entender la lectura como un medio para la apropiación del conocimiento.
 - Escasez de vocabulario y dificultad en la expresión oral.

En relación con las familias

- Escaso acompañamiento de los padres a los procesos de lectura y escritura de sus hijos.
- Inexistencia de hábitos lectores en el hogar de los estudiantes debido al analfabetismo de algunos de los padres, o a la ausencia de materiales de lectura en la mayoría de las familias, entre otras razones.
- Presencia de patrones de comunicación agresivos y violentos en algunas de las familias, los cuales son imitados y repetidos en la escuela por los hijos, e impiden que se dé un ambiente propicio para la lectura o la producción escrita.

En relación con las condiciones del sistema escolar

- 
- Saturación de proyectos en los colegios, lo cual genera activismo y crea la sensación de agobio, agotamiento y hasta claudicación frente a las propuestas pedagógicas que se emprenden.
 - Dificultad para articular el proyecto de lectura y escritura a otros proyectos ya existentes y considerados como institucionales.
 - Dificultad para estructurar y conformar un comité que lidere el proyecto de lectura y escritura en el colegio a pesar de reconocérsele su importancia pero sabiendo que acarrea más exigencias de las que normalmente se pueden asumir

En relación con las metodologías y formas de trabajo pedagógico de los maestros y las instituciones:

- Dificultad de los docentes de diferentes áreas para proponer estrategias didácticas enfocadas al desarrollo de los niveles de interpretación de textos, particularmente el nivel crítico-textual.
- Escasa utilización en las aulas, de los diversos tipos de textos con que cuenta la cultura, lo cual limita las posibilidades de conocimiento sobre los mismos y el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes.



- Diferentes niveles de avance de las propuestas pedagógicas que desarrollan las instituciones participantes, frente a la lectura y la escritura⁷.
- Excelente motivación e interés de los docentes del comité PILE, para fortalecer y avanzar (en algunos casos) o iniciar (en otros) el desarrollo de acciones orientadas a potenciar los procesos de lectura y escritura. En este sentido Las propuestas de estos docentes son diversas:
 - *En algunos casos se hacen planteamientos desde una perspectiva global, visualizando la incidencia de tales acciones, en los planes de estudios y en la estructura curricular de los colegio ("Trabajar el proyecto por ciclos"; "desarrollar procesos de investigación del trabajo en aula"; "Dinamización de proyectos..."; "realizar Jornadas pedagógicas...," "involucrar a la biblioteca escolar",... "servirse de las propuestas del plan de lectura de la Secretaría de Educación de Bogotá como el Programa de escritores a la escuela").*
 - *Otros docentes proponen para sus colegios el diseño de metodologías y didácticas específicas para fomentar la lectura y la escritura ("Implementar estrategias que permitan el desarrollo de la lectura crítico-textual"; "encuentros culturales por la palabra"; "Publicaciones, concursos..."; "Cuaderno viajero"; "Lectura al parque"; "Lectura interdisciplinar"...).*
 - *Algunas acciones son pensadas no solo en función de los y las estudiantes, sino también de los padres ("martes lector para padres de familia"; "Involucrar a toda la comunidad educativa en el proyecto...").*
 - *En varios casos el arte y la lúdica se proponen como ejes integradores de las propuestas ("feria del libro artesanal"; "Lenguajes artísticos..."; "... emisora"; "producción de instrumento"; "desarrollar proyecto de lúdica").*

Esta caracterización logra la movilización de los docentes y su compromiso por la superación de una problemática detectada en los actores vinculados al PILE. A partir de ella, cada institución, apoyada en la asesoría académica ofrecida por la universidad inició la escritura del proyecto con la siguiente estructura:

- Presentación del diagnóstico (identificación de diversas situaciones problemáticas)
 - Justificación del proyecto
 - Objetivos (generales y específicos)
 - Definición de la problemática central
 - Marco teórico
 - Metodología
 - Estrategias para el fomento de la lectura y la escritura
 - Plan operativo y cronograma de trabajo años 2008 y 2009
- **Fase de fortalecimiento académico**

El propósito de esta segunda fase es ofrecer a los directivos, docentes, bibliotecarios, padres, y estudiantes vinculados al programa, un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan al interior de las aulas y de las instituciones, para lo cual fue fundamental apelar a la revisión de los aportes de la pedagogía, de las ciencias del lenguaje y de la literatura; estos tres pilares y la consideración de la biblioteca escolar como espacio estratégico para el desarrollo de la lectura y la escritura, se constituyen en la base del fortalecimiento académico.

Durante esta fase se logra el autoreconocimiento de las propias prácticas de lectura y escritura de los participantes; a través de la lente del recuerdo se logra volver hasta la infancia y en ella, el encuentro remoto con los libros, la lectura y la literatura..., la memoria llegó hasta aquellas personas que hicieron posible lo que pudo ser un hallazgo feliz con la letra impresa, o un infortunio inolvidable; particularmente los maestros se vieron como en un espejo, a sí mismos en su rol actual de mediadores entre los estudiantes y los textos y entre éstos y el mundo. Esta circunstancia que toca sentimientos, emociones y hondas fibras del ser individual, generó un ambiente propicio para avanzar en el proceso de formación y para asumir el desafío de sacar adelante el sueño de un proyecto pedagógico orientado al fomento de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes.





Lo que sigue de esta fase es crucial para lograr incidir en los docentes como mediadores entre los estudiantes y los textos: es necesario abrir un espacio teórico – práctico para ayudarlos a tomar conciencia acerca de los paradigmas que subyacen a sus prácticas de lectura y escritura así como de las ventajas o limitaciones de asumir uno u otro enfoque; al lograrse esta intencionalidad es posible apropiar estrategias para potenciar en el aula la lectura, la oralidad y el debate argumentado; para escribir venciendo obstáculos o temores; y avanzar en la formulación, desarrollo, socialización y prospectiva del Proyecto de lectura y escritura para sus instituciones.

Las estrategias didácticas más apropiadas para llevar a cabo el propósito de esta fase, fueron: *el seminario de profundización, el taller y las asesorías académicas*, en tanto que todas ellas favorecen la participación activa, el aprender haciendo, el diálogo y el debate académico entre los participantes.

En primer lugar, *el seminario de profundización* es entendido como un espacio en el cual se reconoce el saber de cada uno de los participantes, quienes lo aportan al grupo; estos saberes son enriquecidos con materiales y documentos teóricos leídos con anticipación a la respectiva sesión, lo cual favorece el debate académico, el análisis, la confrontación respetuosa de ideas, la reflexión en torno a la lectura y la escritura. El proceso es liderado, en este caso, por un profesional a quien se le reconoce una experiencia y un liderazgo intelectual en el tema a tratar; a la vez, este líder tiene presente el potencial del grupo y el semillero que hay en ese espacio de donde brotarán ideas renovadas y novedosas; en este caso, para fomentar la lectura y la escritura en las instituciones educativas.

El taller por su parte, es el espacio para el aprender haciendo a partir de unos saberes previos que se conjugan con nuevos saberes de alguien que posee además de autoridad académica, dominio sobre unas didácticas, as, técnicas y “herramientas propias del oficio”. Tales didácticas y estrategias no resultan del azar o del capricho de alguien, son el producto de la reflexión acerca de la coherencia que guardan con unos presupuestos teóricos y metodológicos acerca de la comunicación, el lenguaje, la oralidad, la lectura y la escritura. Los participantes del taller por su parte, se apropian de las herramientas y estrategias de

manera crítica, y las adaptan a sus propios contextos institucionales teniendo en cuenta sus condiciones.

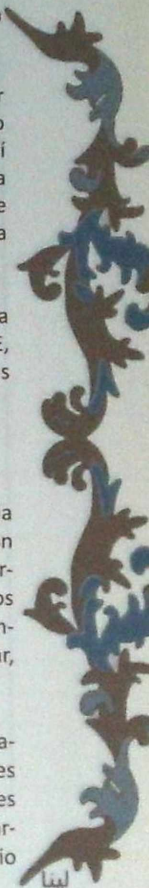
La asesoría académica es concebida como un momento y espacio de encuentro particular de cada comité PILE con dos profesionales asesoras y con el respectivo docente del equipo de acompañamiento in situ quienes escuchan las preguntas, inquietudes, dificultades, así como también los avances y logros alcanzados frente al diseño e implementación de cada uno de los PILE. Desde esta perspectiva, en la asesoría académica se impulsa y promueve la opinión y la toma de decisiones orientadas al avance en el proceso, del que se da cuenta por escrito.

Además de lo anterior, la asesoría académica se constituye en un espacio valioso para la interlocución entre asesores, docentes acompañantes e integrantes de los comités PILE, lo cual permite no solo mirarse al interior de cada proyecto, sino verse en relación con los otros para enriquecerse y enriquecerlos.

- **Acompañamiento in situ**

En esta fase del proceso se está frente al reto de dar vía libre al diseño del PILE de cada una de las instituciones, como es obvio en un proyecto de lectura y escritura, contar con la biblioteca escolar es indispensable, por lo tanto dentro de la propuesta se prevé la organización, uso y manejo de este importante espacio escolar, para lo cual se contó con los aportes y apoyo de una experta en el tema, quien además de tal acompañamiento, comparte en este libro sus apreciaciones acerca de lo que significa este sinigual espacio escolar, para el fomento de la lectura y la escritura.

Además de este apoyo, la organización del proceso considera fundamental un acompañamiento a los comités en su propia institución, con esta misión fueron asignados 5 docentes quienes tuvieron la responsabilidad de asesorar y acompañar, cada uno, a 5 instituciones en su propio contexto en 4 oportunidades diferentes, con el fin de lograr el diseño, desarrollo y socialización de sus respectivos PILE. Este proceso de acompañamiento in situ se vio





favorecido por diferentes espacios tutoriales a cada comité en la universidad por parte del respectivo docente acompañante.

Después de 10 meses de trabajo intenso para el diseño y desarrollo del proyecto (febrero a noviembre de 2008), el comité PILE integrado por directivos, docentes, estudiantes y padres, está en condiciones de socializar la propuesta a la comunidad educativa, pues la implementación la compromete y beneficia, y por lo tanto, esta comunidad no puede mantenerse ajena a los logros alcanzados y a las perspectivas a futuro. Se acuerdan los tiempos de tal socialización con los respectivos rectores y en ella también el maestro acompañante está presente con la intención de apoyar al comité que busca el compromiso de todos los miembros de la comunidad y la continuidad del proyecto.

La socialización se realiza en tres diferentes instancias:

- a. En la Fundación Universitaria Monserrate
- b. Al interior de cada institución
- c. En la Biblioteca Virgilio Barco, donde comparten su experiencia los proyectos que alcanzan mayor desarrollo.

La tabla que se presenta a continuación da cuenta de la organización de las fases, del equipo pedagógico responsable, así como de los ejes temáticos desarrollados durante el proceso de asesoría y acompañamiento.

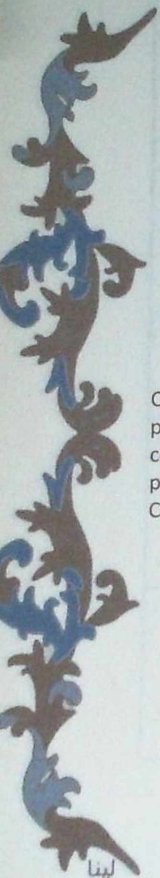
Organización de las fases del proyecto

Fase de fortalecimiento académico	No. de horas por colegio	Docentes dinamizadores
Fase de contextualización, autoreconocimiento y caracterización	8	Olga Maria Duarte Luz Marina Acosta Gloria Rondón
Los PILE en el marco de una política de lectura y escritura	8	Matilde Frías Olga Maria Duarte Luz Marina Acosta Gloria Rondón
De la lectura y la escritura como prácticas mecanicistas a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales	16	Ana Isabel Rosas Martha Sierra Clara E. Arboleda Olga Duarte Luz Marina Acosta
Primera asesoría académica	4	Matilde Frías Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta
El papel del maestro y bibliotecario como mediadores de procesos lectores y escritores.	12	María Clemencia Venegas
Segunda asesoría académica	4	Matilde Frías Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta



El taller como estrategia pedagógica y didáctica para adelantar procesos de lectura y escritura Talleres rotativos de poesía, teatro y texto narrativo, ensayo y lectura de imagen	12	Gloria Rondón Germán Diego Castro María de Jesús Blanco Juan Guillermo Sánchez Luz Marina Acosta Olga Duarte
Tercera asesoría académica	6	Matilde Frías Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta
<i>Total fase de fortalecimiento</i>	<i>70 horas presenciales, 50 de trabajo independiente</i>	
Fase de acompañamiento in situ		
Asesorías a bibliotecas de los colegios	4	Clemencia Venegas
Asesoría en las instituciones y		Gloria Rondón
Tutorías por comité en la FUM	10	Camilo Vargas
Acompañamiento virtual	10	Martha Sierra
Socialización PILE por institución, en la FUM y en la Biblioteca Virgilio Barco	16	Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta
Lectura de proyectos por docentes de acompañamiento y asesores	10	Matilde Frías Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta

Reencuentro con proceso proyecto PILE	4	Matilde Frías Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta
Evento académico	4	Gladys Amaya Gloria Rondón Camilo Vargas Martha Sierra Claudia Espinosa Andrea Alzate Luz Marina Acosta
Conferencia.- Socialización de 5 proyectos PILE, entrega de productos – Clausura		
<i>Total horas Acompañamiento In situ.</i>	58	
<i>Total horas de atención por institución en las dos fases</i>	128	
<i>Trabajo independiente</i>	50	
<i>Gran total</i>	178	



Cinco colegios comparten su experiencia en el diseño y desarrollo del PILE

Como evidencia del camino recorrido por las instituciones educativas participantes del proceso de formación descrito anteriormente, se presenta la síntesis de los 5 proyectos correspondientes a los colegios que alcanzaron los mayores desarrollos en la formulación e implementación de su PILE. Ellos son: Colegio Ramón de Zubiría, Colegio José Francisco Socarrás, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Colegio Mochuelo Bajo y Colegio Gustavo Rojas Pinilla.

“Abriendo puertas para la construcción lúdica y significativa del proceso de lectura y escritura”

Martha Sierra⁸



El equipo PILE del colegio Ramón de Zubiría, de la localidad de Suba, parte de reconocer los procesos de lectura y escritura como factores determinantes de la calidad educativa y de manera coherente con ello, los ubica a nivel institucional como componentes transversales de los proyectos de aula y área.

Se cuestiona por qué a los estudiantes no les gusta leer, ni escribir y por qué presentan dificultades en su aprendizaje, ante lo cual el equipo PILE señala causas asociadas a los

ambientes familiares y culturales desfavorecidos, pero centra sus esfuerzos en la indagación de causas de orden pedagógico. A través de encuestas descubren que no existen criterios conceptuales y metodológicos unificados, ni espacios institucionales que fomenten la reflexión y la creación de ambientes que promuevan la lectura y la escritura.

Así pues, el proyecto “Abriendo puertas para la construcción lúdica y significativa del proceso de lectura y escritura” busca afectar a toda la comunidad educativa, de forma que cada día exista la posibilidad de aunar esfuerzos y voluntades, para que desde una mirada compartida sobre la lectura y la escritura se genere una cultura institucional en torno a la formación de lectores y escritores autónomos y críticos.

⁸ El acompañamiento in situ, a la formulación y desarrollo del PILE de este colegio estuvo a cargo de Martha Sierra, docente del equipo académico asignado por la FUM para este Programa de asesoría y acompañamiento.



En este sentido, se hace explícito un distanciamiento con el enfoque conductista y se asume una postura interaccionista, en la que se destaca el uso social de los textos, en un contexto de interacción con los otros, que enriquezca la producción discursiva de los niños y los jóvenes.

Se plantea la necesidad de promover en el aula la producción de textos auténticos, que respondan a intenciones comunicativas, en contextos de uso reales, con desafíos y destinatarios efectivos. Se propone trabajar con textos completos y variados (cartas, afiches, cuentos, recetas, periódicos, historietas), articulados a los intereses y la cotidianidad de los niños y los jóvenes. Es decir, que la lectura y la escritura se enseñen más allá de los códigos, las reglas, las valoraciones sobre la ortografía, la puntuación, la caligrafía o la sintaxis; aspectos que aunque importantes, no son suficientes para un aprendizaje pleno de significado y sentido.

Para el desarrollo del proyecto el equipo PILE promueve una metodología participativa y colaborativa, en donde todos los integrantes de la comunidad educativa aportan a su construcción, tanto en procesos de planeación, ejecución, evaluación o sistematización. Se busca que cada estamento: directivo, docente, administrativo, estudiantes o padres de familia, pueda aportar e involucrarse desde su saber, su historia y su experiencia, para que desde allí se construyan conocimientos y nuevas significaciones en torno a la lectura y la escritura.

En este sentido, se destacan como experiencias significativas “el bibliotecario voluntario”, “parranda de lectura” y “asalto lector” en las cuales los padres de familia se vinculan activamente a actividades de lectura con los niños y con otros padres. Igualmente significativo es el festival Zubiriano en el que niños y docentes socializan sus producciones y realizan talleres rotativos en torno al cuento, la poesía, el teatro, las fábulas, las adivinanzas, entre otros.

Es así como, el aprendizaje con sentido, la participación, la consolidación de colectivos, la expresión, la investigación, se constituyen en los pilares de la dinámica de trabajo del proyecto de lectura, escritura y oralidad.

Tomémonos la palabra...

Claudia Marcela Espinosa⁹



Este nombre identifica al PILE del Colegio José Francisco Socarrás, institución recientemente inaugurada en la localidad de Bosa en el marco del proyecto Colegios de Excelencia para Bogotá.

Durante el diseño del proyecto PILE la institución se dio a la tarea de realizar un diagnóstico que permitiera evidenciar, en el día a día, entre clases, horas libres, descansos, y otros espacios, la presencia de la lectura y la escritura en la institución. Fue notable la

ausencia de prácticas de lectura y escritura desarrolladas por interés personal, más allá de un compromiso académico. Tanto docentes como estudiantes cumplen con estas actividades exclusivamente para los trabajos que se les solicita con fines evaluativos. Pareciera que se olvida que estas prácticas pueden también ser objeto de goce en espacios de aprendizaje académico y que el leer y escribir llevan a la formación de mejores sujetos.

La razón de la problemática identificada es la falta de ambientes propicios (tanto en el hogar como en el colegio) que seduzcan e inviten a realizar dichas prácticas, o tal vez el uso inadecuado de espacios que favorezcan la adquisición de hábitos de lectura y escritura.

Ante esta realidad, el equipo PILE del colegio José Francisco Socarrás plantea el siguiente problema: ¿Cómo despertar el gusto y el sentido por la lectura y la escritura como prácticas sociales?

⁹ El acompañamiento a la formulación y desarrollo del PILE de este colegio estuvo a cargo de Claudia Marcela Espinosa, docente del equipo académico asignado para este proyecto por la FUM.



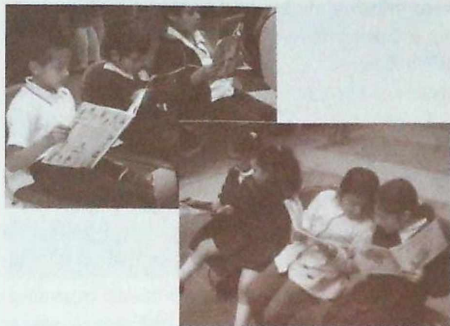
Una de las estrategias planteadas para superar la problemática es el *Plan Padrinos*, en él los estudiantes de grado 10º realizan entrevistas de manera individual a niñas y niños de transición y primaria para indagar por sus juegos, gustos, estilo de vida y sobre su experiencia en cuanto a la lectura y la escritura; por su parte los estudiantes de 10º grado comparten con los pequeños entrevistados sus experiencias y hacen reflexiones sobre la importancia del afecto y buen trato entre los niños de ciclo inicial y los acompañan en algunas lecturas y producciones escritas. Dicha estrategia ha propiciado espacios de ternura, respeto, y responsabilidad.

Otra de las estrategias diseñadas es la denominada *Semanario*, Se trata de poner en marcha en la institución diferentes actividades lúdicas y vivenciales como *cuenta cuentos, noticioso, imágenes e historietas, movimiento y creación familiar*, partiendo de los intereses de los estudiantes, dentro del enfoque de enseñanza para la comprensión; estas actividades se conjugan con los contenidos de las áreas, lo cual permea el currículo. Para su desarrollo, cada mes un área curricular se responsabiliza del proceso, del cual quedan unas producciones auténticas que se socializan a toda la comunidad a través de coloquios semestrales.

Finalmente se destaca dentro de las estrategias implementadas, la realización de una jornada pedagógica en la cual se desarrolló una carrera de observación liderada por estudiantes de grado 10º y apoyada en lo concerniente a la fundamentación por el equipo PILE. A través de ella, los docentes reforzaron y unificaron conceptos acerca de las diferentes *tipologías textuales*, exploraron sus características, identificaron ejemplos de textos y buscaron alternativas para su apropiación en las aulas de clase.

¡Qué bacano es tener a LEO!

Andrea Alzate¹⁰



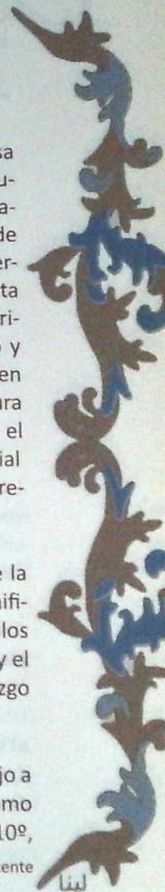
El mega Colegio Ciudadela Educativa de Bosa hace parte de un proyecto de Ciudad educadora, cuya intencionalidad es que los habitantes del sector se puedan educar desde la cuna hasta la universidad. Con estas perspectivas, el equipo PILE del colegio orienta su proyecto institucional de lectura y escritura hacia el fortalecimiento del liderazgo y la autonomía como cualidades que pueden fomentarse a través de la lectura, la escritura y la oralidad, lo que les llevó a crear a LEO, el cual además de ser una forma muy coloquial

de llamar a alguien, es la abreviatura de las competencias comunicativas con las que se pretende mejorar el nivel académico de los estudiantes de esta institución.

Lo anterior surge a partir de la realización del diagnóstico que lleva a la identificación de la problemática institucional en tres ejes importantes: el primero se refiere a la falta de unificación de criterios sobre el trabajo pedagógico de lectura, escritura y oralidad por parte de los docentes; el siguiente tiene que ver con las dificultades comunicativas de los estudiantes, y el último reconoce las dificultades para proponer estrategias orientadas a fomentar el liderazgo y la autonomía de los estudiantes.

Es así como surge no sólo el interés sino la necesidad de involucrar en la propuesta de trabajo a los niños, niñas y jóvenes, quienes son los más motivados, para que aporten ideas sobre cómo sería más efectivo el PILE. De esta forma se consolida un equipo de estudiantes de grado 10º,

¹⁰ El acompañamiento in situ, a la formulación y desarrollo del PILE de este colegio estuvo a cargo de Andrea Alzate, docente del equipo académico asignado por la FUM para este Programa de asesoría y acompañamiento.





con la orientación de los docentes participantes en el PILE, que empieza a hacer sugerencias valiosas:

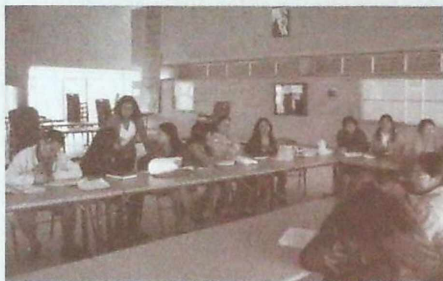
- La primera de ellas tiene que ver con el desagrado de los adolescentes hacia aquello que tiene el carácter de obligatorio, por tanto surge la estrategia “*LEO se toma los descansos*”, con la que se pretende lograr un acercamiento informal de los estudiantes a los tres componentes del PILE mediante mesas de lectura, exposiciones ambulantes, lectura en voz alta y cartelera humana. Las otras estrategias del PILE son:
 - *LEO en el aula*: cuya intención es integrar la lectura, la escritura y la oralidad, a todas las áreas y asignaturas escolares.
 - *LEO en los proyectos transversales*: desde la cual se busca que todos los proyectos institucionales hagan uso de la lectura, la escritura y la oralidad, de manera que estas competencias se potencien en los estudiantes de la institución educativa.
 - *LEO en familia*: con esta estrategia se proyecta la vinculación de los padres de familia de manera que se fortalezca en el hogar lo que se fomenta y se promueve en el colegio.

La metodología se sustenta en presupuestos de la corriente cognitiva, con una perspectiva social, pues la idea de la institución es formar personas inteligentes y creativas en la resolución de problemas, para lo cual se requieren dos cualidades importantes: la autonomía y el liderazgo.

Para finalizar, es importante resaltar que el PILE presenta un marco teórico sólido que recoge planteamientos de especialistas en lenguaje y semiótica (BAENA, Luis Ángel; BARBERO Jesús Martín, y LERNER, Delia), quienes complementan los presupuestos y recomendaciones de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y de los Lineamientos de política pública para el fomento de la lectura, 2006 -2016; además de lo anterior, se tienen en cuenta el Plan de desarrollo Distrital “Bogotá positiva”, el Plan sectorial de Educación 2008 – 2012; y el Programa de Educación de calidad y pertinencia en su componente de Diseño.

“Viajando, soñando, jugando y transformando con la magia de la lectura y escritura”

Camilo Vargas¹¹



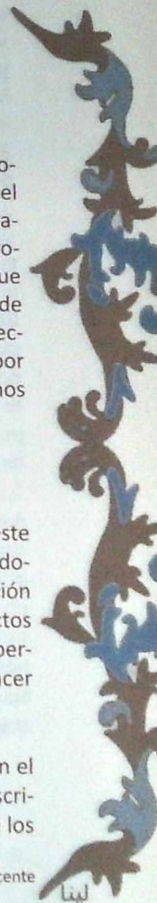
El proceso que ha recorrido el colegio Mo-
chuelo Bajo con la constitución del PILE en el
2006 se ha visto fortalecido por el acompaña-
miento de la FUM durante el 2008. Este pro-
ceso se erige como una experiencia en la que
se van acumulando una serie de claridades de
inegable incidencia en la calidad del proyec-
to y de su desarrollo. Es fundamental, por
ejemplo, señalar que el proyecto tiene unos
propósitos puntuales relacionados con el

bienestar de los estudiantes a través de una formación humana y artística que los enseña
a leer su realidad para así poder reconstruirla.

La trayectoria del colegio en materia de lectura y escritura se remonta al año 2001. En este
proceso encontramos varias iniciativas, entre ellas se destaca el énfasis que han hecho los do-
centes en el trabajo por proyectos de aula y su evidente interés por fomentar la investigación
entre ellos mismos; gracias a esta postura, y debido al protagonismo que tienen los proyectos
de aula en el PILE, la propuesta metodológica se fundamenta en la investigación – acción y per-
manentemente se procura su articulación con el modelo pedagógico que orienta el quehacer
docente: “Enseñanza para la comprensión”.

Si bien en 2006 se inicia con el PILE, es en el 2008 que la problemática es reformulada con el
acompañamiento de la FUM. Tal problemática habla de “los bajos niveles de lectura y escri-
tura...” como competencias comunicativas que promueven el desarrollo socio- cultural de los

¹¹El acompañamiento in situ, a la formulación y desarrollo del PILE de este colegio estuvo a cargo de Camilo Vargas, docente
del equipo académico asignado por la FUM para este Programa de asesoría y acompañamiento.





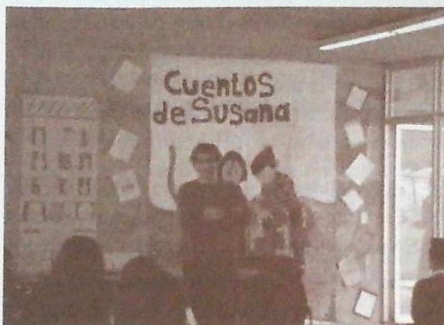
sujetos, o lo frena. Frente a esta realidad se piensa un trabajo pedagógico orientado en tres vertientes: 1) Relacionada con padres y madres de familia, y su baja comprensión sobre los procesos de lectura y escritura, lo cual se refleja en un acompañamiento pobre a sus hijos; 2) Relacionada con los estudiantes, en la cual se reconoce la importancia de trabajar desde los lenguajes artísticos para profundizar en los procesos de producción y comprensión textual; y 3) Relacionada con los profesores, y con el interés y necesidad de sistematizar las experiencias de los proyectos de aula.

Un aspecto para destacar en este proceso tiene que ver con la experiencia del colegio en el tema de evaluación. Se convoca a toda la comunidad educativa para establecer y discutir en mesas de trabajo los modos de evaluación de los estudiantes. Por otro lado, la entrega de informes sobre el desempeño de los estudiantes se convierte en un ejercicio de ardua reflexión, pues a través de la lectura compartida de los reportes, se hace partícipes a los padres y madres de familia de la evaluación misma. Entonces, la escritura generada en el proceso de evaluación es orientada por las intenciones reflexivas de los docentes, y tiende, a través de la reflexión misma, y desde la lectura y escritura, al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Aspectos como éste muestran que el modo de comprender la lectura y la escritura, y de ejercerlas en el ámbito pedagógico, pueden transformar ciertas dinámicas educativas. Es decir, que al haber un cambio paradigmático en la concepción de escritura y lectura, orientado hacia una comprensión de éstas como prácticas sociales y culturales, puede ocurrir una transformación en las dinámicas corrientes de la escuela, como la que evidencia este colegio con su experiencia en evaluación, donde lectura y escritura no son solamente instrumentos cognitivos, sino complejas formas de comunicación que ocupan un lugar importante para la formación del sujeto, la construcción de una comunidad educativa, y por supuesto, de una sociedad mejor.

Paseos Intertextuales e Interdisciplinares, una mirada desde los ciclos como estrategia innovadora en el proceso lector-escritor

Luz Marina Acosta¹²



Encuentro de saberes y sueños: Francisco Montaña (escritor) y algunos niños y niñas en un mismo escenario

y oralidad, hacen estudiantes, padres y maestros, en ambientes variados que permiten establecer relaciones, diálogos y experiencias entorno a los diferentes saberes.

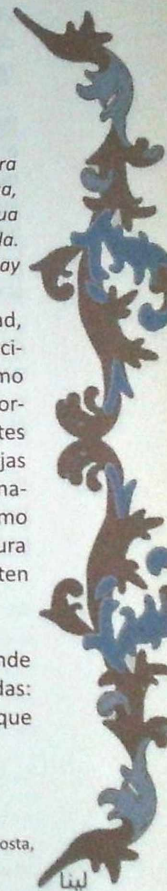
Es desde esta concepción de intertextualidad e interdisciplinariedad que este PILE pretende dar respuesta a algunas de las preguntas que surgen de las problemáticas encontradas: ¿Cómo se diseñan y evalúan los proyectos de aula, programas, estrategias o innovaciones que posibiliten el desarrollo de los procesos orales, lectores y escritores en los estudiantes?

*La clave no es cómo opera
el sistema gramatical de una lengua,
si no más bien cómo utilizo tal lengua
para realizar una función determinada.*

M.A.K. Halliday

El proyecto de Lectura, escritura y oralidad, titulado Paseos Intertextuales e Interdisciplinares, una mirada desde los ciclos como estrategia innovadora en el proceso lector-escritor, liderado por un equipo de docentes comprometidos del Colegio Gustavo Rojas Pinilla, tiene significado cuando relacionamos el paseo por diferentes caminos como un recorrido que desde la lectura, escritura

¹² El acompañamiento in situ, a la formulación y desarrollo del PILE de este colegio estuvo a cargo de Luz Marina Acosta, docente del equipo académico asignado por la FUM para este Programa de asesoría y acompañamiento.





¿De qué manera la construcción consensuada del PILE por parte de docentes y estudiantes contribuye al mejoramiento de la enseñanza, los aprendizajes y las prácticas lectoras y escritoras de la comunidad en general dentro y fuera del aula?

Para dar respuesta a estos y otros interrogantes se desarrolla un plan operativo que inicia en el año 2008 y con el cual se buscó dar soluciones a través de la implementación de estrategias que cumplan con una intencionalidad pedagógica, se relacionen con el plan de estudios para los diferentes campos y ciclos, se articulen al Proyecto pedagógico institucional (PEI) y estén lideradas y evaluadas por el Consejo Académico, el equipo PILE, y la comunidad en general, lo cual garantiza en alguna medida la participación de la comunidad educativa y la proyección de las propuestas a largo plazo.

Avances: Como avances significativos se destacan: la consolidación del equipo PILE; la participación de estudiantes en el programa de la SED: Escritores a la escuela; la carnetización y visita de estudiantes a la Biblioteca El TINTAL; el uso y manejo, dentro y fuera del aula, de los libros de la colección Libro al viento.

Proyección: Continuar problematizando las prácticas lectoras y escritoras; buscar mayor participación de padres; hacer programas extensivos a toda la comunidad a través de la emisora escolar y del periódico escolar, y fortalecer el uso de las Tics.

Reflexiones suscitadas a partir de la experiencia vivida

El proceso desarrollado desde la fase de caracterización, pasando por el fortalecimiento académico, el acompañamiento in situ para el desarrollo de cada uno de los proyectos institucionales, el apoyo a la organización, uso y manejo de la biblioteca escolar, hasta la socialización realizada permite plantear algunas reflexiones:

1. Si bien es cierto los PILE responden a planes y políticas públicas enfocadas a lograr que todos los estudiantes Lean, escriban y hablen con propiedad para comprender el mundo, en tanto que estas herramientas permiten el acceso a las diversas manifestaciones de la cultura y la apropiación social del conocimiento, estas intencionalidades no son posibles si los equipos de maestros no las apropian y buscan de forma intencional su desarrollo a través de proyectos transversales que modifiquen los currículos y los planes de estudio de las instituciones.

Esta manera de imaginar el ideal anterior, implica también la revisión de las formas en que se evalúa la producción y comprensión de textos en las aulas de clase, particularmente el tipo de preguntas que se formulan a los estudiantes tras una lectura, pues con tales preguntas muchas veces se refuerza la simple descodificación y memorización de datos, mientras se olvida la búsqueda de significados y sentidos que son, no solo el verdadero objeto del texto y de su interpretación y comprensión, sino la vía para promover la construcción de diferentes conocimientos de la realidad natural y sociocultural y la posibilidad para desarrollar posturas críticas frente al texto o el contexto. Por ello también, la importancia de suscitar en las instituciones una reflexión que convoque a los docentes de todas las áreas del conocimiento para lograr la toma de conciencia sobre la necesidad de enseñar a leer y escribir desde las epistemologías propias de cada disciplina¹³ pues no se puede pretender que solo desde la clase de español se alcanzará el desarrollo de las competencias orales, lectoras y escritoras necesarias para ser parte activa de la sociedad contemporánea.

¹³ Para enriquecer el debate en este sentido, se recomienda el texto titulado "El dominio de los códigos de las ciencias y las matemáticas es el dominio de su lectura", del profesor Fabio Jurado Valencia, publicado en la Revista Magisterio, página 26, febrero de 2004.



2. De otra parte, y es muy importante decirlo, es bastante difícil pensar el fomento de la lectura en la institución educativa sin la presencia de la biblioteca escolar, espacio en donde niños, jóvenes y maestros pueden interactuar con diversidad de libros y tipos de textos; al respecto es válida la afirmación de Ana María Machado ¹⁴: *“Nunca oí una historia de alguien que se haya convertido en un gran lector sin haber tenido contacto con libros...”*¹⁵ de ahí la importancia de este espacio donde los estudiantes pueden acercarse a diversos textos de manera autónoma o con la adecuada orientación de un maestro que gusta de la lectura y le lee a sus alumnos, “nada aproxima tanto a un libro como otra persona que lee”, agrega la escritora, y en la biblioteca los estudiantes encontrarán no solo libros, sino otros lectores que buscan el contacto con la mente y el corazón de escritores que desde contextos remotos y gracias al poder del lenguaje escrito, nos ponen en relación con sus experiencias, su historia y su cultura para enriquecer y oxigenar la nuestra.

3. Finalmente una aclaración: no porque este espacio haya privilegiado la lectura y la escritura de textos alfabéticos, se debe pensar que son los únicos textos que circulan y pasan por los ojos y manos de los estudiantes, la escuela actual debe ir acercándose a esos otros lenguajes y formas de lectura y escritura menos reconocidos pero igualmente importantes y necesarios en la vida actual, como es el caso de la imagen, cuya interpretación y producción tiene otros códigos, otras gramáticas, y por supuesto, otras estrategias didácticas que aún los maestros vemos de lejos, un tanto excluidas de las aulas, mientras por fuera de las ellas la imagen seduce y se impone a través de los medios masivos de comunicación sin criterio alguno, ni orientaciones adecuadas. Entonces la reflexión queda abierta: ¿a quién le corresponderá enseñar a leer la imagen? ¿A los dueños de los medios? ¿O a la escuela? ¿quién tiene mayores elementos para hacerlo? ¿los publicistas? ¿O los maestros?

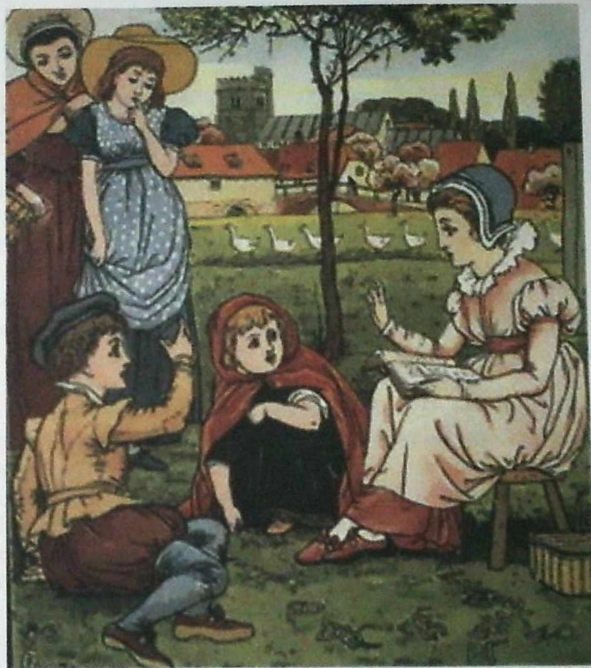
Como puede verse, el reto de la escuela de hoy es grande y la responsabilidad de los maestros, como siempre: inaplazable.

¹⁴ Escritora brasileña, autora de múltiples obras literarias para niños y jóvenes, ganadora del premio Hans Christian Andersen, galardón internacional que concede cada 2 años IBBY (International Board on Books for Young People), como reconocimiento a la «contribución duradera a la literatura infantil y juvenil».

¹⁵ MACHADO Ana María. Selección de libros: escogencias y escollos. Ponencia presentada en el VI Foro Educativo Distrital “Pedagogía de la lectura y la escritura” Bogotá. Secretaría de Educación Distrital. Octubre 2001. En: La Biblioteca escolar como eje transversal del PEI. (2004). Secretaría de Educación/ Fundalectura, pág. 43. Bogotá, D.C.

Nunca es temprano para compartir un libro con los niños.
Si aguardamos a que sepan leer para hacerlo, es como si
esperáramos a que él supiera hablar para hablarle.

Penélope Leach



Walter Crane, *Goody two shoes*

(Libro Infantil publicado en Londres y Nueva York entre 1874 y 1876)

Cómo fomentar la lectura y la escritura en la escuela

Algunas estrategias pedagógicas

Las 3 estrategias pedagógicas que se presentan a continuación fueron trabajadas en la fase de fortalecimiento académico mediante la metodología de taller, sin lugar a dudas los docentes que las vivenciaron durante este proceso se apropiaron de esas “herramientas propias del oficio” de ser maestro; estamos seguros que estas didácticas y aquellas que se construyan en los diversos contextos institucionales, harán posible el fortalecimiento de los procesos de interpretación o producción de diversos textos por parte de las niñas, niños y jóvenes que pasan por las aulas escolares.

De la misma manera esperamos que los maestros lectores de esta publicación encuentren en estas didácticas algunas pistas claves desde donde potenciar su trabajo alrededor de la lectura y escritura de textos argumentativos, con la propuesta titulada: Ensaye a ver... ; se deleiten con la invitación a trabajar la escritura creativa planteada en el taller titulado: Cuentos, trucos y obsesiones...; un camino para los talleres de escritura creativa sobre el cuento; y encuentren aportes interesantes en la estrategia didáctica orientada a la lectura de la imagen, a partir del taller titulado: El reto de enseñar a leer la imagen en la escuela.



Ensaye a ver...
Memorias de un ensayo sobre cómo enseñar el ensayo
Juan Guillermo Sánchez M.¹

Como humanista del renacimiento francés, Michel de Montaigne (nacido el 28 de febrero de 1533 en el castillo de Montaigne) rompe radicalmente con la escolástica medieval, es decir, con las verdades absolutas sobre la inmanencia, la razón y la metafísica. Sus dos primeros libros de Ensayos son publicados hasta 1580. En 1588 publica el tercer libro y a los cuatro años muere en su castillo dedicado a la redacción de sus glosas personales. En la búsqueda del yo, Montaigne busca a su vez el universo, porque “para el hombre renacentista, el núcleo de la conciencia, es decir, la conciencia en sí, es un centro de convergencia y de proyección hacia donde todo concurre” (Picazo, p.10). Para Montaigne, la conciencia no es estática, si no que fluye y sólo es posible atraparla por un instante en el presente de la escritura y del ensayo (Picazo, p.12). El humanista francés desarrolla una ética personal que ignora voluntariamente la tutela moral, pues cree, firmemente, en los sistemas y conexiones de la subjetividad, así como en el vasto placer de la introspección. En la obra de Montaigne, el yo está siendo a medida que se escribe, porque sus ensayos se desenvuelven entre lo autobiográfico y lo especulativo, dudando de la razón y dándole cabida a la ambigüedad y a la contradicción: Montaigne “no procede siguiendo un encadenamiento de ideas objetivamente coherente y lógico, sino por acumulación, es decir, por yuxtaposición de reflexiones” (Picazo, p.19).

En el libro II, por ejemplo, en el ensayo titulado “De los libros”, Montaigne desnuda su empresa con el lenguaje que lo caracteriza:

...Contiéndense en estos ensayos mis fantasías, y con ellas no trato de explicar las cosas, sino sólo de darme a conocer a mí mismo (...).No hay, pues, que fijarse en las materias de

¹ Egresado de la Carrera de Estudios Literarios y del Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, actualmente dirige diversos cursos sobre literatura latinoamericana y colombiana en la Universidad de La Salle, la Universidad Distrital y la Universidad Javeriana. Dentro de sus publicaciones, sobresale el número 22 de Cuadernos de Literatura, Poéticas y Políticas de la América Indígena (2007), revista periódica de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana; y el libro Sueños e Historias de los Jóvenes Wayuu en Bogotá (2007), investigación avalada por la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. En el programa de Asesoría y acompañamiento a los 20 colegios BID, se desempeñó como tallerista en la fase de fortalecimiento académico

que hablo, sino en la manera como las trato, y en aquello que tomo a los demás (...). En las citas aténgome a la calidad y no al número (...). Mi designio consiste en pasar apacible, no laboriosamente, lo que me resta, de vida; por nada del mundo quiero romperme la cabeza, ni siquiera por la ciencia, por grande que sea su valer.²

La pregunta que se dibuja, entonces, en toda la pizarra de nuestro día a día como maestros es: ¿en qué momento el ensayo se convirtió en un monstruo, en una pesadilla? Si bien es cierto que es un intento del escritor por entenderse a sí mismo a través del análisis, la interpretación o la evaluación de un tema específico, en ningún momento su objetivo ha sido el de “rompernos la cabeza” –como dice Montaigne– o el de hacer del colegio o la universidad un infierno. La pereza, la embriaguez, la tristeza, los caníbales, Plutarco; cualquier tema podía suscitar en el filósofo francés un “ensayo”. Montaigne nos heredó el placer de hablar sobre cualquier cosa con la libertad del pensador y del lector que recuerda citas y pasajes.

Ensaye a ver...

“Ensaye a ver...” ha sido la estrategia, la práctica didáctica y pedagógica con la que durante varios años he estado “ensayando” a motivar a mis alumnos para que se animen a “ensayar”... Pensado en la educación básica, media y universitaria, estoy convencido que las nuevas y viejas generaciones tenemos hoy el reto de construir un lente crítico ante las múltiples máscaras que nos propone el día a día. Frente al pragmatismo y la velocidad de la sociedad en la que vivimos, la investigación y la escritura de ensayos y textos de opinión pueden entablar un diálogo con el contexto desde donde se emiten, generando nuevas alternativas.

“Ensaye a ver...” se ha centrado en tres núcleos fundamentales: ejercicios de argumentación, posibilidades para el anteproyecto y laboratorios de escritura. Para ello, he construido el taller como un prisma de visiones y de lentes diversos alrededor de distintas áreas del conocimiento, teniendo en cuenta que un taller de escritura es, ante todo, un momento de conversación, de

² MONTAIGNE, Michel de. Ensayos. Disponible en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01372719700248615644802/index.htm>





puesta en común y de tolerancia, en el cual niños, jóvenes o adultos con distintas opiniones, pareceres e intereses, se agrupan en torno a un mismo fin: escribir.

Desde luego, acorde con las habilidades, las exigencias y los gustos de cada nivel de aprendizaje, "Ensaye a ver"... ha visitado colegios, universidades, bibliotecas, convencido de que el éxito del taller depende siempre de la participación del grupo y de la motivación del tallerista. Un taller de ensayo debe reconocer intenciones investigativas a partir del gusto como primer escalón en el arduo camino de la investigación; debe precisar posibles pasos para elaborar un anteproyecto, preámbulo necesario para escritores recién iniciados en el mundo del ensayo; debe generar estrategias (juegos) que motiven a los participantes a experimentar con sus propios intereses las posibilidades del género; debe fomentar la buena argumentación a través de ejercicios relacionados con la verosimilitud, la paráfrasis y las citas textuales.

Pero... ¿cómo lograrlo? Antes de comenzar los ejercicios, resulta necesario que el tallerista indague en los conocimientos previos e inquietudes actuales de los participantes. Así mismo, resulta acertado dividir cada sesión en dos momentos: una primera parte teórica, donde se leen ensayos o comentarios sobre el oficio de escribir y sobre las posibilidades del género; y una segunda parte de producción de textos, experimentación con la palabra y compartir de ideas. Por supuesto, en este proceso es fundamental que el tallerista se encargue constantemente de alimentar con sus comentarios en las puestas en común la producción de los participantes.

La experiencia con el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura

Durante 3 sábados entre septiembre y octubre de 2008 nos reunimos en la Fundación Universitaria Monserrate un grupo de aproximadamente 20 maestros inscritos en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, a fin de desarrollar el Taller de Escritura: "Ensaye a ver..." El miedo a escribir ensayo no es sólo de los estudiantes, también es de los maestros. Las malas experiencias con los profesores no sólo son de los estudiantes, también de los mismos profesores. Cada sábado: 4 horas de terror, angustia, malos recuerdos, ganas de aprender. El reto

de transformar la escritura en nuestros espacios académicos hasta convertirla en un horizonte amable fue el norte de esos dos meses.

Para conseguirlo, trabajamos alrededor de los siguientes temas: el taller como estrategia pedagógica y didáctica; estrategias para escoger un buen tema; juegos de argumentación; el ensayo según Michel de Montaigne; pistas y consejos para empezar; el anteproyecto como preámbulo; la importancia del título y del primer párrafo; la normas M.L.A; la revisión de los manuscritos propios; entre muchos otros. Más allá de los resultados desde un punto de vista académico, *"Ensaye a ver..."* dibujó un nuevo rostro del ensayo para los propios docentes, quienes reconocieron, a un mismo tiempo, caminos distintos para enseñar y practicar el género.

Recomendaciones bibliográficas para un taller de escritura de ensayo

- MONTAIGNE, Michel Eyquem de. (2002). Ensayos. Tomos I, II y III. Edición de María Dolores Picazo. Editorial Cátedra. Madrid.
- PATIÑO, Gustavo. (2005). Citas y Referencias bibliográficas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- PICAZO, María Dolores. (2002). "Prólogo". En MONTAIGNE Michel Eyquem. Ensayos. Editorial Cátedra. Madrid.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. (2004). Pregúntele al ensayista. Editorial Kimpres. Bogotá.

Dos resultados de "Ensaye a ver..."

Después de 12 horas de Taller en la Fundación Universitaria Monserrate con un grupo de 20 docentes de los colegios distritales inscritos en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, las profesoras Ross Mira Hernández y Lilia Esperanza Núñez Pachón consiguieron los mejores resultados del taller, siendo así las ganadoras de nuestro concurso Ensaye a ver... Ambos ejercicios de escritura coincidieron en los siguientes puntos:



- 
1. Un contenido relevante y bien documentado.
 2. Un argumento apropiado y bien organizado.
 3. Y el uso correcto de la lengua.

Sin más preámbulos, lo que sigue a continuación son las hondas consecuencias de animarse a escribir, de atreverse a reflexionar sobre el mundo, de involucrarse en la existencia hasta dejar para siempre en el papel nuestras preocupaciones, nuestro extraño fluir en el mundo vuelto letras; en pocas palabras, este es el resultado de arriesgarse a ensayar...

Las hijas de la luna

Ross Mira Hernández³

*Sólo le dije: _ ¿Podríamos alcanzar la luna llena, cuando al
anochecer se enreda entre las ramas?*

Rabindranath Tagore

Obras escogidas. La luna nueva.

Poemas de niños

*En las tinieblas sin luna de la media noche, le pregunté:
"Muchacha, ¿qué buscas si tienes la lámpara junto a
tu corazón? Mi casa está oscura y sola. ¡Préstame tu luz!" Se
detuvo pensativa un instante y me miró al rostro fijamente
en medio de las sombras. "He traído mi luz -explicó- para
unirla al carnaval de las lámparas".*

Rabindranath Tagore

Obras escogidas.

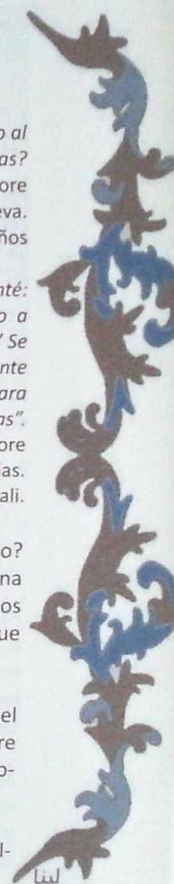
Gitanjali.

Señor sol: fuerte y vibrante luz de estrella, si no fuera por ti, nunca la luna existiría. ¿Cómo? Si ella no tiene luz, nadie la vería, ni siquiera ella. Ser mujer ha sido por mucho tiempo una condición similar a la de la luna; al nacer y al vivir nos buscamos en los espejos que son los otros. Su luz parece hacernos visibles, existimos según su intensidad luminosa. Parece que somos para los otros y gracias a los otros.

Esta condición de invisibilidad respecto a lo masculino, ha sido parte por mucho tiempo del ser mujer, refleja las condiciones de desigualdad, que caracterizan las formas de relación entre hombres y mujeres en la sociedad actual, las cuales son más acentuadas en contextos de pobreza. Como señala Naila Kabeer (2006, p.21-22):

La desigualdad de género tiene mayor poder de penetración que otras formas de desigual-

³ Docente del colegio Ciudadela educativa de Bosa.





dad. (...) La desigualdad de género se suma a las carencias económicas y produce formas de pobreza más acentuadas entre las mujeres que entre los hombres. La desigualdad de género es parte fundamental de los procesos que producen y aumentan la pobreza en una sociedad, y por consiguiente debe también ser parte fundamental de las medidas que se tomen para erradicar la pobreza.

Pero, ¿cuáles son los factores relacionados con esta desigualdad y cómo afectan la construcción de lo femenino en las jóvenes en contextos de pobreza? Aunque históricamente el papel de la mujer ha ido cambiando hacia el reconocimiento de la condición de sí misma como sujeto de derechos, tales cambios van de la mano con el contexto social y cultural del cual ellas o, mejor, nosotras hacemos parte. Observar la condición de lo femenino a la luz de la perspectiva de género, implica no sólo visualizar a nivel macro lo que significa lo femenino, sino, comprender cómo estos significados construidos en la cultura, se insertan en la conciencia, desde lo subjetivo, desde el sentir y el pensar individual y se traducen luego en acciones cotidianas y en movimientos culturales. Como lo señala Estrada (2004, p. 21):

En el ámbito subjetivo la construcción de los géneros es el resultado de la inscripción en el cuerpo, (Foucault) de unos discursos históricamente construidos y culturalmente legitimados sobre la sexualidad y las identidades sexuales, así como de los procesos de resistencia que desde distintas posiciones de sujeto tienen lugar frente a las narrativas comunitarias.

Para poder iniciar esta mirada de la construcción de lo femenino en jóvenes de los sectores que la educación pública atiende, es necesario reconocer que estos corresponden a población en condiciones de pobreza. Asumir esta realidad implica, necesariamente, comprender cómo los ámbitos sociales y económicos regulan y determinan condiciones de vida que afectan a los sujetos, en este caso a las mujeres.

Al respecto Meler Irene (1999, p.31- 32) señala que la subjetividad se construye en un contexto sociocultural compuesto por modos de producción, dispositivos institucionales con legalidad y universo simbólico propios, desde los cuales las representaciones simbólicas hegemónicas disputan el lugar preponderante con aquellas representaciones alternativas. Es claro que en

nuestra cultura se visibilizan distintos sectores o subculturas de las que hace parte cada sujeto, de manera que desde los valores propios de cada espacio cultural, son traducidos al nivel personal, en el sistema e ideales propuestos para el yo y el colectivo, para luego crear prescripciones y proscripciones que construyen un cuerpo normativo que rige los intercambios sociales. La condición de pobreza en la que muchas de las poblaciones de América Latina y del mundo se encuentran, marcan de manera especial las configuraciones que sobre lo femenino están construyendo las jóvenes de esta generación, sin olvidar que tal elaboración se logra a través de los aportes que la generación anterior le brinda a la actual, siendo la familia y la escuela las principales instituciones encargadas de tal transmisión. Al respecto, la socióloga y política feminista italiana, Laura Balbo citada en Burin, M. (1999, p. 54-55) considera que: <<Analizar la familia significa plantearse el problema del proceso de producción y reproducción de la fuerza de trabajo, o mejor, traduciendo este nivel abstracto a términos cotidianos y concretos, describir e interpretar cómo se vive y sobrevive en nuestra sociedad, cómo se nutre, crece y socializa>>. Según Balbo la construcción de la subjetividad se relaciona estrechamente con el modo de producción.

Al respecto Kabeer (2006, p.24-25) explica cómo las desigualdades en el ámbito familiar se entremezclan con las interacciones entre familia, parientes y otros procesos más amplios, incluyendo legislaciones estatales, acción pública y cambios macroeconómicos. Por tal razón, la causas que originan la desigualdad son varias: la poca inversión del Producto Nacional Per Cápita en educación, salarios e infraestructura legal dirigida a superar la baja calidad de vida de las mujeres, la permanencia de los regímenes patriarcales en algunas zonas geográficas del mundo que ejercen coacciones severas frente al trabajo femenino (laboral y doméstico) que dificultan su remuneración y reconocimiento.

Considerando que <<la niña se identifica habitualmente con la madre y aprende de ella el rol maternal y familiar, pero a partir de la pubertad la adolescencia requiere un modelo identificatorio para ser mujer, no sólo madre>>, como dice Burin, M. (1999, p. 80), la representación social de la mujer juega un papel básico en la construcción de la identidad femenina en las jóvenes.



El papel que juega la escuela, y el grupo de pares adquiere mayor importancia, ya que, como aclara Ángela María Estrada (2006, p. 21), <<la perspectiva de género permite abordar la escuela y el aula como instituciones sociales que potencialmente tienen el poder no solo para pautar las relaciones entre los géneros, sino para apoyar su construcción y desarrollo diferencial>>.

El estudio realizado por Luz Gabriela Arango Gaviria (1991, p. 17,18,19) acerca de la adolescencia, marginalidad e identidad de género en sectores marginados de la ciudad de Bogotá, corrobora varias de las afirmaciones realizadas anteriormente al respecto de los patrones culturales y la mayor discriminación de la que son víctimas las mujeres en condiciones de pobreza. Se destacan entre ellas, las siguientes:

- La búsqueda de autonomía no motiva con la misma intensidad a hombres que a mujeres.
- La dependencia familiar, la ausencia de libertad y autonomía escolar son más toleradas por las jóvenes, quienes muestran deseos de escapar del encierro doméstico.
- Las formas de noviazgo se desarrollan dentro de los cánones tradicionales, en la medida en que prefiguran o anticipan relaciones adultas de pareja dentro de los modelos normativos de familia.
- Al respecto de las relaciones sexuales, las adolescentes no encuentran una actitud abierta hacia la experimentación libre de la sexualidad femenina. Las prácticas son indisociables de contenidos valorativos fuertemente discriminatorios.
- La lucha de las mujeres adolescentes por liberarse de una situación económica dependiente, también genera, la afirmación de valores conformistas y conservadores en torno a la sexualidad.
- El mensaje de la escuela corrobora el que se ha aprendido en casa: “muy buena la libertad sexual, pero para los varones que no sufren las consecuencias”

A pesar de todos los esfuerzos realizados por muchas mujeres para poder desatar los lazos que nos amarran a condiciones de sometimiento a causa de la desigualdad social, urge reconocer que hay grupos de mujeres que, condenadas por la pobreza y las pocas oportunidades que les ofrece la sociedad continúan siendo atadas y condenadas a vivir en ambientes inseguros, poco

valorados, sin luz propia, sólo con aquella que otro quiera brindarle, tal vez por un precio muy alto: el de la propia libertad.

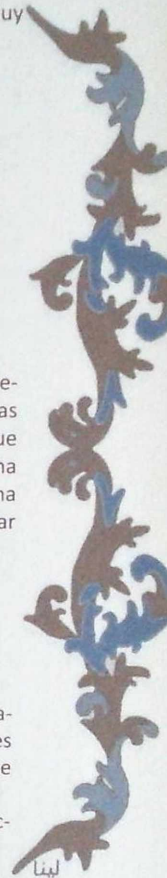
Tal como plantean Ángela María Estrada y Carmen Millán, (2006, p.46):

(...) corresponde a los adultos acompañar a los más jóvenes en un proceso crítico de reflexión sobre lo que implica aprender unas competencias de relación social regidas por la equidad de oportunidades para ejercitar el agenciamiento como posibilidad para narrar la propia identidad y empoderar la participación. Lo anterior no puede darse si no hemos puesto en marcha la propia autocrítica sobre nuestros estereotipos y prejuicios, a si como el cuestionamiento sobre nuestra capacidad práctica de reconocimiento y respeto de de lo otro, de la diferencia.

Lo anterior, para tener representaciones activas y organizadas en las bases, poder ejercer presión en las metas de igualdad de género y para hacer a los gobiernos, a los benefactores y a las agencias internacionales, responsables de la situación o ausentes de ella. Y además, para que nosotras mismas logremos, desde nuestra condición de mujeres con conciencia de lo que ha significado y significará serlo, iluminar con luz propia nuestro camino por el sendero hacia una vida digna y respetuosa de nuestros derechos. Así, las hijas de la luna desaparecerán para dar paso al nacimiento de las portadoras de luz propia.

Referencias bibliográficas

- ARANGO, L. (1991). Adolescencia, marginalidad e identidad de género. Formas de socialización e impactos sobre los valores y patrones culturales de los adolescentes de sectores urbanos marginados frente a la familia, la sexualidad y los roles sexuales. Tercer Informe Trimestral. Proyecto Colcultura. ICETEX. Bogotá.
- BURIN, M. y MELER, I. (1999). Género y familia, Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Editorial Paidós. Argentina.





- MILLÁN, C y ESTRADA, A. (2004). "Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares". En Pensar (en) género Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- KABEER, N. (2006). Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del nuevo milenio. Editorial Plaza y Valdés. México.
- REEVES, P. (1986). Poder Femenino y Dominio Masculino Sobre los orígenes de la desigualdad sexual. Editorial Mitre. Barcelona.

Autoridad y autoritarismo en la escuela, Formas de constitución de la libertad de los jóvenes

Lilia Esperanza Núñez Pachón⁴

"La obediencia es esencial para que se ejerza la autoridad"

Max Weber

*"La libertad no es la ausencia original de condicionamientos,
sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del
aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones
sólo posibles dentro de la comunidad".*

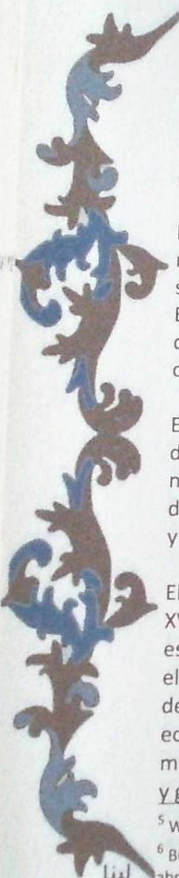
Fernando Savater.

Dentro de los esquemas jerárquicos de cualquier sociedad se encuentran inmersas las relaciones de poder y desigualdad, lo que inquieta es que la escuela, siendo un espacio de formación, se centre en métodos de enseñanza autoritaria donde es más importante el control disciplinario y las relaciones de poder, que la misma formación integral del ser humano y de sus dimensiones de autonomía y libertad. A través de éste ensayo se reflexionará en torno a esta problemática, abordada desde las concepciones de autoridad, autoritarismo y autonomía en el ámbito de la escuela, en pro de construir una nueva visión de democracia participativa dentro del aula y de espacios alternos, que propendan por una formación de la libertad de los jóvenes y su responsabilidad social.

Para desarrollar una mirada objetiva de la institucionalización de las formas de poder, debemos ahondar en los conceptos de Autoridad y Autoritarismo, desde los fenómenos relacionales (interpersonales y grupales). La palabra autoridad se define bajo el principio de *in gobernando*, gobernar y, en segundo lugar, desde la idea de *virtus*, superioridad. Esto quiere decir que el principio de autoridad en el modelo social imperante, se ha delegado siempre a aquellos que tienen un oficio para capacitar y suministrar al pueblo un orden establecido desde la responsabilidad. Max Weber la entiende: <<como dominación... probabilidad de encontrar obediencia dentro del grupo determinado para mandatos específicos. En el caso concreto esta domi-

⁴ Docente del colegio Gustavo Rojas Pinilla.





nación ("autoridad"), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión... La obediencia es esencial para que se ejerza la autoridad⁵>> Surge entonces el Autoritarismo desde dos tendencias: <<la primera es una tendencia fuerte a la sumisión y a la dependencia, como consecuencia de sentimientos de inferioridad, impotencia e insignificancia individual. La segunda, también consecuencia de sus sentimientos de inferioridad, se refiere a la tendencia a someter a los demás, pero de una forma tan ilimitada y absoluta que estos queden sometidos al papel de meros instrumentos⁶>>.

Esta sumisión generada como sentimiento de inferioridad y de conformidad aumenta de manera particular en los hombres constituyendo una gran mayoría, una masa que abandona su individualidad para ser uno más de los sometidos e impotentes ante la máquina de poder. Esto lo reafirman Adorno y sus colaboradores, en su libro *La personalidad autoritaria*, cuando definen el autoritarismo como una tendencia general a colocarse en situaciones de dominancia o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo.

Es aquí donde surge el interrogante: ¿cómo llegó a constituirse la escuela en una institución de poder? Es, entonces, el momento de la remembranza, aquella escuela tradicional donde nos fue impartida toda nuestra formación educativa, clases severas donde reinaba el miedo, donde el maestro aparecía como ser dominante y al margen de cualquier condición humana, y nosotros, seres pasivos que repetíamos, repetíamos y repetíamos.

El contexto histórico en el cual este tipo de esquema educativo se constituyó, fue en el siglo XVIII, donde se estructura la organización de un grupo de aprendices distribuidos en un orden escolar dentro del aula: hileras de alumnos a los cuales se les asignaba un lugar determinado, el cual no se podía abandonar sin la autorización del maestro, con lo cual fue posible el control de cada uno y el trabajo simultáneo de todos. Esto responde a la organización de una nueva economía del tiempo de aprendizaje, cada uno responde a una tarea que realiza cada día, cada mes, cada año. El resultado de este trabajo permite categorizar edades, saberes, capacidades y genera de esta manera una jerarquización de valores y méritos:

⁵ WEBER Max. (1921). *Sociología del poder*. Los tipos de dominación. Editorial Alianza. Madrid, 2007

⁶ BOFILL BOFILL Jaime. (1943) "Concepto de autoridad y autoritarismo". *Revista de filosofía* – Instituto Luis Vives. Número 5. abril, junio. Páginas 363 – 375. Madrid.

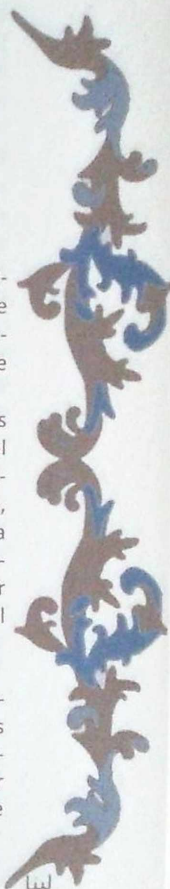
El espacio escolar funcionaba como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar a la vez toda una serie de distinciones: según el grado de adelanto de los alumnos, según el valor de cada uno, según la mayor o menor bondad de carácter, según su mayor o menor aplicación, según su limpieza y según la fortuna de sus padres. Entonces, la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente "clasificadora" del maestro.⁷

La actividad del alumno se marcaba desde códigos disciplinarios establecidos con anterioridad, se imponían órdenes precisas que no era necesario explicar, ni hacer comprender, ya que el maestro manejaba la señalización (palmas, gestos, miradas, etc.) que llevaban a la reacción, obediencia y cumplimiento. Este poder disciplinario cumplía una función concreta, la de "enderezar conductas", como lo expresa Michel Foucault en su libro, *Vigilar y castigar*. La estructura arquitectónica de las escuelas permite también la fragmentación de espacios adecuados para la realización de actividades cotidianas, de las rutinas diarias tales como el control de la llegada, la organización de las filas dispuestas en los espacios (patio central, plazas), que permiten el control, un control interior que se hace visible de puertas hacia dentro, y donde no se acepta la impertinencia, la desobediencia, la charla, la suciedad, esto lleva a enjuiciar, castigar o recompensar a los alumnos, para determinar si son aceptados o expulsados. <<La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones. La escuela se encarga de dominar y docilizar los cuerpos "el examen califica, clasifica y castiga"⁸>> .

Este modelo de normas institucionalizadas en la sociedad moderna del siglo XVIII, trajo muchas taras sociales, ya que obligaban a la homogenización y a la negación de las diferencias individuales, además que todos los procesos cognitivos se centraban en la disciplina que medía el tiempo de las actividades humanas desde los excesos de la obediencia, precedida por un docente autoritario al cual se le debía sumisión. Este desconocimiento total del estudiante

⁷ FOUCAULT, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1a, edición Siglo XXI. Buenos Aires –Argentina

⁸ Ibid





estaba acompañado por la intimidación, la cual conducía a la anulación de su ser y de sus capacidades cognitivas, afectivas y prácticas como ser humano, ya que la disciplina se entendía como prohibición, obediencia, castigo (método que era privilegiado en la sociedad moderna) o recompensa (ganar premios, rangos, ascensos), jerarquizando de esta manera el poder.

El esquema educativo que imperó en el siglo XVIII, nos hace pensar en muchas de las prácticas que realizamos hoy en día en nuestras escuelas, producto de esa formación tradicional de escuela que carece de una mirada humanista y que separa el conocimiento de la misma vida. Todo esto nos lleva a cuestionarnos acerca de cómo podemos encauzar la formación de nuestros estudiantes sin caer en los extremos de la permisividad ni el autoritarismo, pues ambos obstaculizan la constitución de sujetos autónomos y responsables.

Entonces nos surge la pregunta: ¿qué tipo de métodos, estrategias, didácticas, podemos utilizar para favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes y su verdadera formación y desarrollo integral?

Nuestra primera reflexión surge del compromiso que tenemos como formadores de niños y jóvenes, de nuevas generaciones con la capacidad de transformar esta sociedad, para lo cual es esencial construir nuevos principios donde la formación de la autonomía se fundamente en la reflexión, el interés, el autodomínio, la constancia y la dedicación para alcanzar metas. Este proceso para estimular el desarrollo, debe estar enmarcado en la conciencia social, que permita el reconocimiento del otro, el respeto, la reconceptualización de la autoridad y el poder en todos los ámbitos, donde las relaciones estén enmarcadas en la equidad y la justicia. Donde el discurso se reivindique como práctica de reconciliación, acuerdo y compromiso. Esto permitirá una precisión en la aplicación de normas concebidas desde la realidad contextual, psicológica y cultural del estudiante.

Este reto centra la mirada en una escuela con una perspectiva humanista cuya finalidad - como lo expresa Jean Piaget en El juicio moral del niño - debe ser el desarrollo de la autonomía. Desde este parámetro, la institución educativa debe fundamentar la autonomía en la conciencia de la norma, no a partir de su imposición, es decir, como principio ético universal de dignidad

humana; proyecto transversal en el que intervienen todos los estamentos de la comunidad educativa para articular todas las acciones de la escuela en el currículo y el plan de estudios del modelo pedagógico; proyecto transversal que se debe socializar en el aula y demás espacios del colegio, a través de la construcción de propuestas, estrategias y metodologías que lleven a la cimentación de ambientes autónomos de aprendizaje, entendiendo la autonomía como la capacidad de ser capaz de pensar, sentir y hacer por sí mismos con sentido crítico, donde la autorreflexión y el respeto faciliten el análisis y la actitud crítica del estudiante.

Bajo este principio, la vida diaria del estudiante giraría en torno a *actividades mediadas de autonomía*, que desde ambientes de aprendizaje le permitan encontrarse con la lectura, la escritura, la investigación en diferentes campos; la ciencia, la tecnología, el arte, etc..., de manera individual y colectiva en equipos de trabajo, en espacios en los cuales el maestro, a través de metodologías prácticas de activación de capacidades personales, dotaría al estudiante de herramientas para la oratoria, la disertación, la escritura, la disciplina de trabajo, elementos importantes del autoaprendizaje, la autorregulación de sus tiempos de trabajo y de la evaluación de su proceso cognitivo, así como componentes propios de un sujeto activo, seguro de sus ideales y dotado de actitudes propositivas y creativas.

El aula, el patio, el comedor, la cafetería, se convertirían, entonces, en espacios dinámicos de construcción de conocimiento, a través de la participación del Consejo estudiantil, mesas de conciliación, equipos de trabajo, que se centrarían en experiencias de índole cultural, científica, deportiva, etc... Estas organizaciones estudiantiles liderarían procesos de participación a nivel del colegio, del barrio, la localidad y la región, pues los espacios de disertación creados desde el *autogobierno*, aumentan el pensamiento crítico, el sentido de identidad y pertenencia con la institución, generando así *ambientes comunicativos y democráticos* con un buen clima escolar de participación.





Referencias bibliográficas

- BOFILL BOFILL Jaime. (1943). "Concepto de autoridad y autoritarismo". En Revista de filosofía Instituto Luis Vives. Número 5. páginas 363 – 375. Madrid.
- FOUCAULT, Michel. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1a, edición. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- WEBER, Max. (1921). Sociología del poder. Los tipos de dominación. Editorial Alianza. Madrid, 2007.

Cuentos, trucos y obsesiones...

Un camino para los talleres de escritura creativa sobre el cuento

Juan Guillermo Sánchez M.

El arte de contar es un oficio antiguo que – como ha dicho Flannery O'Connor⁹ - compromete, de un modo dramático, el misterio de la personalidad humana. Técnica y misterio se confunden en el oficio del escritor. Contar implica encontrar las palabras exactas, atrapándolas en la hoja o en el discurso oral, fijándolas más allá de su movilidad. La página en blanco es una constelación en donde todos los signos –como bien lo ha dicho Octavio Paz- están en rotación; allí, el escritor percibe estos aleteos y a través de su sensibilidad logra hacer visible historias y poemas. Sin embargo, escribir no es sólo un acto de sensibilidad, sino también de agudeza e ingenio: exige rigor, lecturas y análisis.

Dice Julio Cortázar en *Algunos aspectos del cuento*, artículo publicado originalmente en 1963 en la *Revista Casa de las Américas*: <<En mi caso, la gran mayoría de mis cuentos fueron escritos –cómo decirlo- al margen de mi voluntad, por encima o por debajo de mi conciencia razonante, como si yo no fuera más que un médium por el cual pasaba y se manifestaba una fuerza ajena>> (Pacheco, p.387). La revelación del cuento, el imán de sus palabras, están para Cortázar más cerca de la poesía que de la propia novela; el relámpago, la iluminación que sacude al cuentista cuando vislumbra el qué y el cómo de ese instante que lo persigue, es una luz semejante a los ojos del hipopótamo que salen del río y en un segundo adivina el mundo con sus ojos de espanto. Así, pues, entre el rigor y la revelación, ¿cómo “enseñar” a escribir literatura? ¿Cómo examinar el segundo del relámpago en un taller lleno de tiempo y prosaísmos? De entrada, la imposibilidad desconcierta al tallerista: ¡el relámpago se ve o no se ve!

No obstante, más allá de los límites para hablar sobre el cuento, siguiendo las palabras de Pacheco y Barrera en *Del cuento y sus alrededores*, atraviesan los comentarios de Chejov, Quiroga, O'Connor, Carver, Ribeyro, Monterroso, Hawthorne, Cortázar, etc. un conjunto de

⁹ O'CONNOR, Flannery. El arte de contar. Disponible en línea: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/oconnor1.htm>.
Página actualizada en junio de 2006.





características comunes al género: narratividad, economía, ficcionalidad, rigor, brevedad, condensación, intensidad y sugerencia (1993. p.13). De la mano de estos nudos fundamentales, podemos decir, entonces, que un camino posible para los talleres de escritura creativa sobre el cuento podría ser el siguiente: un recorrido amable por una exquisita antología a cargo del tallerista (*cuentos*), una visita a los comentarios de los grandes cuentistas sobre el género (*trucos*), y una sobria indagación en las extrañas obsesiones de los participantes.

Cuentos, trucos y obsesiones...

En el año 2004 y 2005 comenzó el experimento. En la biblioteca pública Virgilio Barco abrimos el espacio Taller de cuentos, trucos y obsesiones... Durante un semestre nos encontrábamos los días viernes en la tarde un grupo heterogéneo de escritores incipientes. En las dos ocasiones que realizamos el taller tuvimos la visita espontánea de adolescentes lúcidos y ensimismados, universitarios plétóricos de historias y de letras, hombres y mujeres llenos de recuerdos y lecturas. Sin temas específicos, sin límites conocidos, el taller de cuentos, trucos y obsesiones se internaba por los laberintos del cómo escribir cuentos (nunca del qué escribir...), inspirados en las palabras de Cortazar: <<Un mismo tema puede ser profundamente significativo para un escritor, y anodino para otro; un mismo tema despertará enormes resonancias en un lector, y dejará indiferente a otro. En suma, puede decirse que no hay temas absolutamente significativos o absolutamente insignificantes>> (Pacheco, p.388).

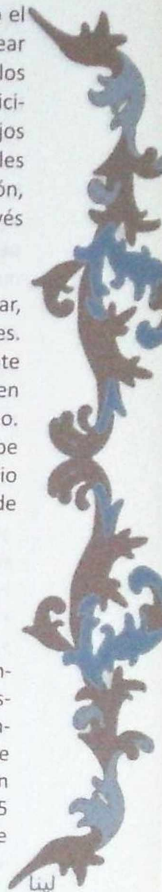
Seguros de que cualquier persona puede aproximarse al misterio del cuento, el Taller de cuentos, trucos y obsesiones, se ha preocupado en diversos escenarios por motivar a profesores, estudiantes, viejos, desocupados, locos, para que expresen sus propios temas a través de la ficción breve. Con algunas variaciones, en este tiempo hemos procurado centrarnos en cuatro núcleos fundamentales: la intensidad, la construcción de los personajes, el narrador y los juegos con el tiempo. Desde luego, acompañando estas temáticas, los participantes han podido afianzar su propia escritura, poniendo a prueba su capacidad argumentativa, su ingenio para idear ficciones y su habilidad para delinear mundos.

En este orden de ideas, creo que los talleres de escritura creativa deben evidenciar cómo el goce estético es vía indispensable para la formación de escritores; así mismo, deben plantear la relación que existe entre contenido y forma en el enunciado literario, profundizando en los mecanismos retóricos y poéticos; deben generar estrategias (juegos) que motiven a los participantes a experimentar con sus propias historias y personajes, utilizando los trucos y consejos analizados en los autores leídos; deben buscar y trabajar cuentos que esclarezcan las múltiples formas en que puede usarse el narrador, el tiempo, el espacio, los diálogos, la metacognición, dentro de la escena narrativa; deben, finalmente, fomentar la buena argumentación a través de ejercicios relacionados con la ficción y la verosimilitud.

Para ello, ya que el espacio está ideado como Taller, es fundamental que antes de comenzar, el tallerista indague en los conocimientos previos e inquietudes actuales de los participantes. De ahí en adelante, es un reto para el tallerista que el grupo entero participe activamente con la lectura de los textos propuestos y la ejecución de los ejercicios, los cuales estarán en el modelo de grandes obras de la historia del cuento tanto tradicional como contemporáneo. Como soporte de este recorrido, a medida que se va leyendo cierto autor, el tallerista debe contextualizar su vida y obra, ya que esto enriquece el taller y hace de la escritura un espacio más humano. Por lo demás, el tallerista debe alimentar con sus comentarios la producción de los participantes.

La experiencia con el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura

Ahora bien, durante 3 martes entre septiembre y octubre de 2008 nos reunimos en la Fundación Universitaria Monserrate un grupo de aproximadamente 15 maestros del distrito inscritos en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, a fin de desarrollar el Taller de cuentos, trucos y obsesiones. Más allá de las didácticas, de los programas, de las actividades, de pronto nos vimos en silencio frente a la hoja en blanco. Un taller de escritura como un montón de hojas, esferos, lápices y silencios. Cuando propusimos los primeros ejercicios (juegos...), 15 adultos empezamos a caer en el vacío. Parecíamos repitiendo mentalmente: la única forma de





escribir es escribiendo... Y sin embargo no siempre los docentes tienen el hábito de escribir. La vieja sentencia cayó sobre nosotros: el cura predica... ¡Y ahí comenzó el reto!

Como no existe un único telar sobre las temáticas ideales para trabajar el cuento y, en cambio, sí una serie de nudos, tramas, colores que cada participante puede ir escogiendo según sus obsesiones, en el taller de cuentos, trucos y obsesiones nos dedicamos a experimentar, intentar, dudar, cuestionar, indagar. Finalmente, eso era lo que perseguíamos. Estos fueron, pues, algunos de los hilos escogidos para tejer la urdimbre de nuestro taller: el taller como estrategia pedagógica y didáctica; el oficio del escritor; el cuento brevísimo; la valentía de excluir y desnudar sin clemencia; las filias y las fobias; la locura de hacer vivir al personaje y dejarlo hablar entre monólogos y diálogos; estrategias para guiar los pasos del lector; el secreto de las instantáneas; el arma del tiempo; la prueba de fuego: el crítico. Más allá de los resultados desde un punto de vista académico y literario, el Taller de cuentos, trucos y obsesiones dibujó un nuevo rostro del cuento para los maestros, quienes reconocieron, a un mismo tiempo, caminos distintos para enseñar y practicar el género.

Recomendaciones bibliográficas para un taller de escritura creativa de cuento

- ARREOLA, Juan José. (1995). Cuentos Completos. Fondo de Cultura Económica. México.
- BERISTÁIN, Helena. (1996). Diccionario de retórica y poética. Editorial Porrúa. México.
- BRYCE ECHENIQUE, Alfredo. (1995). Cuentos Completos. Editorial Alfaguara. Madrid.
- BORGES, Jorge Luis. (1984). Ficciones. Editorial Oveja Negra. Buenos Aires.
- BURGOS Cantor, Roberto. (1982). Lo amador y otros cuentos. Editorial Oveja Negra. Bogotá.
- CARPENTIER, Alejo. (1996). Guerra de tiempo. Editorial Alianza. Madrid.
- CORTAZAR, Julio. (2004). Cuentos Completos. Editorial Alfaguara. Madrid.
- DARÍO, Rubén. Azul. (2000). Editorial Panamericana. Bogotá..
- FLÓREZ Brum, Andrés Elías. (1999). Los perseguidos. Editorial Puesto de Combate. Bogotá.
- FONSECA, Rubem. (1998). Cuentos Completos. Editorial Alfaguara. Madrid.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (1999). Cuentos 1947-1992. Editorial Norma. Bogotá.

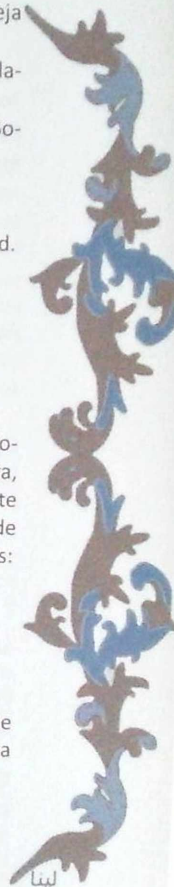
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (1982). Cuando era feliz e indocumentado. Editorial Oveja Negra. Bogotá.
- GÓMEZ Buendía, Blanca Inés. HENAO de Brigard, Luis Carlos. (2003). Artesanías de la palabra. Experiencias de quince escritores colombianos. Editorial Panamericana. Bogotá.
- MONTERROSO, Augusto. (2004). Obras completas y otros cuentos. Editorial Norma. Bogotá.
- PACHECO, Carlos. (1993). Del cuento y sus alrededores. Editorial Monte Ávila. Caracas.
- RIBEYRO, Julio Ramón. (1998). Cuentos Completos. Editorial Alfaguara. Madrid.
- SARAMAGO, José. (2003). El cuento de la isla desconocida. Editorial Suma Letras. Madrid.
- TÉLLEZ, Hernando. (2003). Cenizas para el viento. Editorial Norma. Bogotá.
- VICENT, Manuel. (2001). Espectros. Editorial Alianza. Madrid.

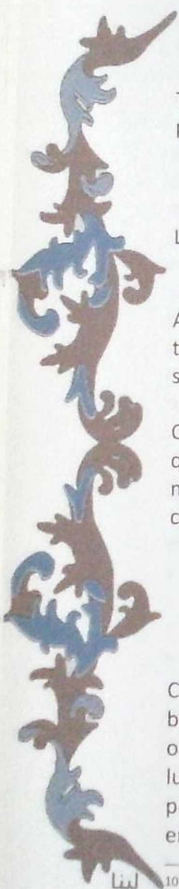
Un par de obsesiones...

Después de 12 horas de taller en la Fundación Universitaria Monserrate con el grupo de docentes de los colegios distritales inscritos en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, los profesores Luis Arturo Moreno Herrera y Josefina Ortiz Álvarez, entre aproximadamente 14 participantes, consiguieron los mejores resultados del taller, siendo así los ganadores de nuestro concurso Cuentos, trucos y obsesiones. Ambos coincidieron en los siguientes puntos:

- Un texto verosímil, cimentado en imágenes y circunstancias sugerentes.
- Un cuento equilibrado entre condensación, economía e intensidad.
- El uso correcto de la lengua, con excepción de las licencias literarias.

Sin más preámbulos, lo que sigue a continuación son las hondas consecuencias de un par de escritores incipientes que se animaron a indagar sobre sus filias y sus fobias, llevándolas hasta los más lejanos parajes.





La Nada no existe

Luis Arturo Moreno Herrera

Teniendo como costumbre dudar de todo, Pedro se dispone a probar que la Nada no existe, para ello pregunta a Pablo, hombre de fe:

- ¿Existen hombres sin creencia alguna?
- No sé de nadie que no crea en algo, pues quien no cree en algo ya tiene una certeza.

Luego pregunta a Teresa, para quien los bienes materiales son su razón de ser:

- ¿Es posible pasar toda una vida sin ninguna posesión material?
- No es posible, porque nos poseemos a nosotros mismos y a lo que cubre nuestro cuerpo.

Así, Pedro, con infinidad de ejemplos, de objetos y vivencias (no de todos los objetos ni de todas las vivencias), fue descartando y llegando a la conclusión de que no existían Nadas absolutas.

Con la tranquilidad y bienestar de quien ha alcanzado una meta trabajada y esperada (probar que la Nada no existe), se dispuso a disfrutar de este momento con aire de sabiduría. Pero este momento fue interrumpido por el médico, quien, al lado de su lecho, le informaba que en su caso no quedaba "Nada" por hacer.

Camino sin retorno

Josefina Ortiz Álvarez¹⁰

Caminando por aquel sendero, sólo imaginaba el momento mágico de encontrar el tesoro, buscó bajo piedras, raíces, tallos, pero no hallaba nada, continuó su búsqueda en la cueva oscura, allí tuvo que sortear muchas situaciones desagradables con espíritus y fantasmas del lugar, hasta que por fin vio una pequeña luz que iluminaba un sendero, la siguió, y cuando despertó sólo encontró la llama de las velas encendidas y muchas personas a su lado murmurando en voz baja.

¹⁰ Docente del colegio Ramón de Subiría.

El reto de enseñar a leer la imagen en la escuela

Olga María Duarte Gallo ¹¹.

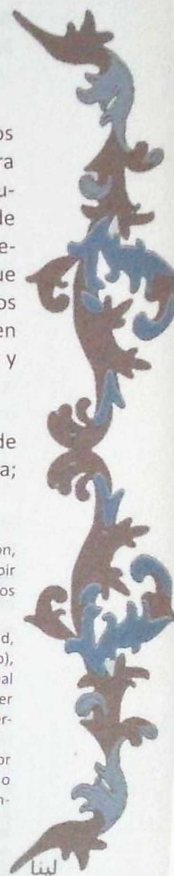
Este texto, además de dar cuenta de cómo fue la experiencia de los maestros involucrados en el proyecto de lectura y escritura - PILE - específicamente en las sesiones de "Taller¹² para la lectura de la imagen" (fase de fortalecimiento académico), comparte con los lectores algunas reflexiones de carácter pedagógico-didáctico, relacionadas con el trabajo de este tipo de texto en el espacio escolar, pues aunque no lo parezca, la imagen se utiliza con bastante frecuencia en las aulas de clase, pero generalmente de manera intuitiva, lo cual no permite que el docente evalúe con claridad el proceso didáctico ni los efectos que el utilizarla, tiene en los estudiantes. Tal vez estas razones hicieron que los maestros de los 23 colegios participantes en el proceso se sintieran tan atraídos y motivados por aprender más acerca de cómo trabajar y aprovechar mejor el recurso de la imagen en el aula.

Para empezar, las maestras de literatura y de otras áreas (de educación básica y media) y las de preescolar y primaria que hacían parte del grupo, compartieron sus experiencias en el tema;

¹¹ Coordinadora de Proyección Social Programa de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana Facultad de Educación, Fundación Universitaria Monserrate. (Febrero 2005 Diciembre 2008). Maestra Tallerista Seminarios "Modos de leer y escribir en la escuela" en el Programa de Básica, e igualmente en los Proyectos de formación permanente de maestros, entre ellos el Proyecto PILE.

¹² La metodología de taller es válida cuando los maestros orientan procesos de fomento de la lectura, escritura, oralidad, literatura, etc., puesto que características como la mimesis (modelaje), poesis (creación, producción), tekné (saber aplicado), los instrumentum (herramientas propias del oficio), ritus (preparación del ambiente), y el corpus (estilo del maestro), al igual que la estructura didáctica, se ponen en juego para favorecer la apropiación de un conocimiento teórico y un saber hacer acerca de algo. VÁSQUEZ Fernando. (1999). "El Quijote pasa al tablero". En Didácticas de la literatura en la escuela. Universidad Javeriana. Bogotá.

Durante la experiencia pedagógica vivida en la fase de fortalecimiento se tuvieron en cuenta planteamientos del mismo autor para desarrollar el proceso didáctico: Una zona de confianza inicial (actividades previas, sensibilización), zona de incursión o aventura (encuentro con el texto, en este caso el film), zona de interpretación o develamiento, y finalmente zona de compensación o equilibrio (producción oral o escrita).





en las voces transcritas a continuación se expresan esas ideas y vivencias sobre la presencia de la imagen en sus aulas de clase:

-“Vengo trabajando con el cine hace varios años, lo hago a través de la literatura y mis estudiantes gustan mucho de esta estrategia”. Desde allí es desde donde trabajo todo el tema relacionado con la imagen, aprovecho para ver lo de publicidad también con los programas de la tele...”

-“Acostumbramos a ver películas relacionadas con los temas que se trabajan en el área, pero realmente no manejamos nada en particular, además de ver la película y conversar acerca de su contenido”

-“A los niños les encantan las películas y en el colegio se tiene variedad de ellas. Cada semana se les proyecta una. Casi siempre les hacemos con mis compañeras de nivel, actividades orales para recordar la película vista, también a través del dibujo ellos dibujan parte de la secuencia, o los personajes que más llamaron su atención...”

-“¿Aquí es donde vamos a aprender técnicas para la realización de cineforos?”

Ese primer momento (Zona de confianza inicial) de familiarización con lo que cada quien interpretaba como lectura de la imagen: recurso para algo, tema específico en una asignatura, estrategia de trabajo en el aula, etc., dejó al descubierto la necesidad del grupo de maestros de profundizar frente a un tópico como es el de la alfabetización sobre los medios audiovisuales¹³, independientemente de la idea o la intencionalidad que cada quien tuviera al respecto, y por supuesto, evidenció la necesidad de un acercamiento directo y personal como lectores, al texto de carácter fílmico para conocer sus elementos, como también los mecanismos que a nivel formal y de contenido comporta, pues cualquier mensaje de esta naturaleza, es el resul-

¹³ La Alfabetización Visual, como saber interdisciplinario, fue definida por JOHN A HORTIN en 1981 como la “habilidad de entender y usar imágenes, incluyendo la competencia de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes”. Se le considera además como una herramienta valiosa para desarrollar la inteligencia humana, ya que potencia el pensamiento convergente y divergente y favorece la consecución de un estilo cognitivo de independencia de campo, competencias deseables desde la perspectiva de la educación integral, liberadora y permanente de todo ser humano.

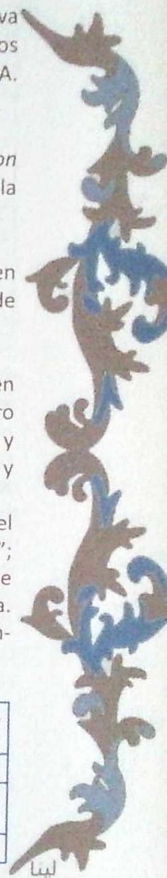
tado de una composición y construcción acorde con las convenciones propias de la narrativa audiovisual y desde esa sintaxis particular se debe realizar su lectura. La lógica de estos textos tiene antecedentes bien conocidos, propios de la fotografía, del cómic o del teatro. (ROMEA, Celia. 2001, p.71 -78).

Después de entrar en confianza con el tema, empieza la verdadera aventura: *el encuentro con el texto*; los maestros iniciaron su aproximación al complejo mundo de la interpretación de la imagen con gran interés por aprender, más adelante lo harán con sus estudiantes.

Para efectos de un trabajo pedagógico, son válidas algunas pautas generales que potencien el encuentro de niñas, niños y jóvenes con los textos audiovisuales; tal encuentro o zona de incursión se puede dividir en 4 “momentos”:

1. Momento para fijarse un propósito como lectores de la imagen elegida: el maestro o quien guía la experiencia de lectura propone o hace explícita una o varias intencionalidades, pero los demás participantes pueden proponer otras, esto hace que se logre mayor interés y atención por el texto que va a ser leído y da elementos para participar en la socialización y análisis posterior a la lectura.
2. Momento de contextualización de la obra: es muy importante ubicar a los lectores en el contexto de la producción de la obra, esto se puede hacer con la llamada “ficha técnica”; conocerla se convierte en una especie “de gancho” para motivar al espectador, quien se apropia de un conocimiento previo que le sirve para familiarizarse un poco con la película. En el taller con maestros el texto elegido para trabajar fue la película “El rey león”; a continuación se transcribe su ficha técnica:

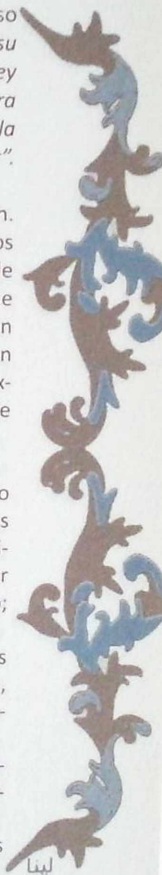
Título original	Procedencia	Año	The Lion King (Rey león), película Americana. Fecha de estreno noviembre 08 de 1994.
Género	- Duración		Animación - 1 Hora 25 minutos.
Coprodutor y presidente de producciones cinematográficas de Disney			Thomas Schumacher.
Co escritora del libreto			Irene Mecchi.

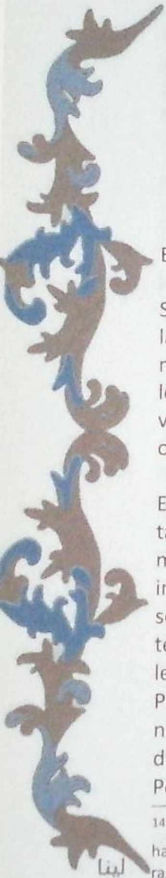


La incursión o aventura con el texto, deja una idea del tejido global de la historia. En el caso de “El rey león”, esta sería: *“La vida de un cachorro de león, desde su nacimiento hasta su coronación como rey de la selva. Narra la historia de Simba, el cachorro de león hijo del rey Mufasa y Sarabi, y que es objeto de la envidia de su malvado tío Scar, quien ambiciona para sí el trono de la selva. Simba, noble, valiente e inocente, protagoniza diversas aventuras en la selva acompañado de sus amigos, Timón y Pumba, y de Nala, a cuyo lado descubrirá el amor”*.

En este momento se confirma lo necesario que es conocer los códigos propios de la imagen. Recepcionar el mensaje exige descifrar su lenguaje, interpretarlo, relacionarlo con otros textos y con otras realidades. De ahí que la calidad de la recepción dependa, en gran parte, no sólo de la intención del emisor y de las características del mensaje, sino también de la capacidad que posea el receptor-espectador para poner en juego estrategias que faciliten la interpretación del mensaje. Por esta razón es importante contar con los conocimientos básicos que aseguren de manera paulatina, claro está, un acercamiento verdaderamente significativo con estos textos, lo cual indudablemente redundará en el fortalecimiento de la competencia lectora de textos audiovisuales, como el cine, por ejemplo.

4. Momento de análisis, después de conocer el contexto de la película, de haberse fijado unos propósitos para su lectura y de haberla visto, los lectores empiezan a plantear sus apreciaciones y análisis. En el caso del taller con los maestros y demás miembros del comité PILE, el análisis les permitió ver más allá de la historia narrada en la película e identificar diversos elementos que de no ser por una lectura intencional no se hubieran rescatado; esos elementos fueron:
 - Los personajes, su diseño y la que podría llamarse “humanización” de los animales protagonistas, lograda en gran parte, gracias a las voces de los actores que las prestan, cuyo tono y timbre les confiere un carácter particular a cada personaje. Esto lo destacan los participantes como el elemento más importante...
 - El menú musical constituido por la música y los efectos sonoros; el diseño y los mecanismos de la escenografía y ambientación que le añaden espectacularidad al montaje dramático, son vistos como los elementos de más impacto....
 - La historia, las acciones que desencadena y la conjugación de los elementos anteriores





(diseño de personajes, escenografía - la presencia del ambiente de la selva africana -, los recursos sonoros, los efectos especiales - como los utilizados para el momento de la estampida-, etc.) permiten que en la película se reconozca con claridad el elemento estético.

- La alusión a otra realidad, a la realidad del afuera, de la no ficción, con la que permanentemente se está asociando a los personajes, hace que la película tenga una simbología que requiere ser analizada a profundidad. *Ese es el elemento semiótico del texto y lo que le da fuerza a nivel temático.*

En este punto se ha llegado a la Interpretación y develamiento del texto que se lee.

Según los estudiosos del tema, ¿qué significa entonces entrar a ese mundo filmico para develarlo e interpretarlo?, tomando como apoyo a Celia Romea, podría afirmarse que significa manejar los códigos, reglas y convenciones del alfabeto visual y sonoro, que hacen alusión a los planos, tomas, escenas o secuencias como a los elementos a través de los cuales se provoca la construcción de significados similares a la realidad y por consiguiente comprensibles al ojo y a la mente del espectador.

En otras palabras, reconocer el manejo de la cámara y el efecto que esto produce en lo representado; la recreación de ambientes provocada por la luz, el color, la luminosidad, la escenografía, el maquillaje, el vestuario, la interpretación de los personajes. Entender que aquello que se recibe: informaciones, sensaciones, emociones y todo tipo de reacciones provocadas en el espectador, se logra gracias a los efectos acústicos y acusmáticos¹⁴ de la banda sonora; comprender, en síntesis, que cualquier espacio aparentemente filmado al natural ha sido filtrado o trocado por la lente de la cámara, se ha recreado durante el montaje o ha sufrido una manipulación intencional. Poco a poco los maestros asistentes al taller de lectura de imagen, fueron descubriendo la necesidad de acceder a modelos y a teorías que los pusieran en contacto con uno de los medios de comunicación de masas que más atrae a las poblaciones de todas las edades: el cine. Poco a poco se fue llegando a la conclusión de que entrar en contacto, no solo con la lectura

¹⁴ Acusmática. n. (del griego Akousma, lo que se oye). Un sonido imaginario, o del que no se ve la causa. La palabra acusmática ha sido desarrollada ya que, bajo el término música electroacústica y electrónica ha habido una proliferación de piezas sonoras que tienen poca relación desde el lenguaje, unas con respecto a las otras, exceptuando el uso común de la electricidad.

y la escritura alfabéticas, sino con otros lenguajes y otros símbolos, favorece la adquisición y desarrollo de una competencia semiológica y aporta herramientas para desenvolverse en la vida actual, imposible de concebir sin la presencia de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Lo anterior implica reconocer la presencia de la imagen dentro del currículo y como tal, la imperiosa necesidad de resignificar su inclusión y trabajo de manera interdisciplinaria en diferentes áreas.

En medio de la brevedad del tiempo, el proceso del taller llegó a su momento final: *zona de compensación y equilibrio*, tiempo para la producción, que en esta oportunidad se orientó a pensar y diseñar estrategias para articular la lectura de la imagen a los PILE.

Entre las ideas que surgieron para el diseño de la correspondiente estrategia se cuentan: el trabajo con la literatura a nivel de mitos, leyendas, relatos breves, elaboración de guiones literarios y guiones cinematográficos, análisis de secuencias, debates, cine foros en torno a las temáticas, a los personajes y al análisis de algunos de los elementos menos reconocidos en el trabajo tradicional con la imagen, pero que según lo visto, hacen parte del código y del lenguaje que al desentrañarse, potencia la comprensión de este tipo de texto caracterizado por:

- *Utilizar la imagen* como el elemento básico de su lenguaje comunicativo.
- *Re-crear la realidad* pues inventa, crea, reproduce o investiga facetas de la vida humana, sus conflictos, sentimientos, pasiones, abordados casi siempre con especial intensidad.
- *Apelar al uso de la técnica* puesta en función del espectador, con el fin de hacerlo sentir implicado en lo que sucede en la pantalla, al ver reflejada su visión de la realidad, sus intereses, sus deseos.
- *Retomar diferentes ámbitos de la cultura* como el histórico, literario, artístico, geográfico, educativo, psicológico, ético, religioso, etc.
- *Lograr una transferencia mágica*, o desplazamiento secreto de una personalidad a la otra. Se diría que el cine nos saca de nosotros mismos y nos adentra a través de un mundo de imágenes, en un cuerpo que no es el nuestro, en una ficción que no vivimos, ni hemos vivido, ni casi con toda seguridad, viviremos, pero en la que nos sentimos implicados e inmersos.



- 
- *Poseer verosimilitud.* Este es el mérito del cine: presentar ese escenario construido para mostrar la ficción, como algo tan posible, o tan semejante al que vivimos, que nos hace olvidar todo el entramado que encierra lo que estamos viviendo en la pantalla.

Finalmente, el encuentro con los maestros dejó muchos retos e inquietudes para todos los que nos sentimos involucrados en esta experiencia de manera total. De ahí, que apropié para el cierre de este texto un pensamiento del padre jesuita Carlos M. Stahelin, estudioso e impulsor del cine, quien a propósito de nuestro objetivo, nos ayuda con la siguiente afirmación: "Así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección".

Referencias bibliográficas

- CASETTI, Francesco Y DI CHIO, Federico. (2003). Cómo analizar un film. Colección, Comunicación cine 172. Paidós. Barcelona.
- ECO, U. (1992) *Intentio lectoris.* Apuntes sobre la semiótica de la recepción. En "Los límites de la interpretación". Editorial Lumen Barcelona.
- LOMAS Carlos. (2003). Lengua y medios de comunicación de masas. En "Cómo enseñar a hacer cosas con palabras, teoría y práctica de la educación lingüística", Paidós. Barcelona.
- ROMEA, Castro Celia. (2001). Lectura a cinco bandas. En "Comunicar". Revista Iberoamericana de comunicación y educación. N. 17, Grupo Comunicar. Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación. Pp. 71 – 78.
- ----- (1998). Narración literaria - narración audiovisual. Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura. Cuadernos de Educación N. 34. Pp. 17 – 34. Universidad de Barcelona.
- VÁSQUEZ, F; CIFUENTES, R; Y RONDÓN, G. (1999) Didácticas de la literatura en la escuela. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- -----, (2006). La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Editorial Kimpres. Bogotá.

Leer es vivir dos veces.

Antonio Gamoneda



Antigua Biblioteca de Alejandría. Se cree que fue creada a comienzos del siglo III a. C.

La Biblioteca Escolar:
Eje dinamizador del Proyecto institucional de lectura y escritura
María Clemencia Venegas¹

“La biblioteca escolar da acceso a información e ideas que son fundamentales para un desempeño exitoso en la sociedad actual, cada vez más orientada hacia el manejo de la información y de los conocimientos. La biblioteca escolar desarrolla en los alumnos habilidades de aprendizaje para toda la vida y estimula sus capacidades imaginativas, ayudándolos de esta manera a asumir su papel como ciudadanos responsables.” Manifiesto de IFLA sobre biblioteca escolar.

Conferencia General de UNESCO, 1999.

Un comienzo un tanto desolador

A pesar de que las normas internacionales de la IFLA² para bibliotecas escolares son bastante claras y dan orientaciones muy precisas para el trabajo de este recurso dentro de un plantel, y aunque en otros países latinoamericanos (como Chile, por ejemplo) existe una regulación más clara sobre ellas y su presencia en la institución educativa, en nuestro país, podría decirse que está todo por hacerse en materia de bibliotecas escolares

Un estudio de hace exactamente 10 años, encargado por la Secretaría de Educación Distrital, concluyó que solamente el 2% de los planteles del país poseen una biblioteca que opera con mínimas condiciones de local, mobiliario, número de puestos de lectura, colecciones bibliográficas, personal y proyecto de biblioteca integrado a la institución. Es muy factible que con

¹ Asesora para la organización, uso y manejo de la biblioteca escolar a los 23 colegios vinculados al proyecto de asesoría y acompañamiento para la formulación de los PILE. Cuenta con el siguiente perfil profesional: B.Sc. Salford University; CTTSO University of Manchester; M.Sc. Wheelock College., Especialista en Diseño Y Gestión Curricular, Universidad Externado de Colombia. Bibliotecaria escolar y docente colombiana. Autora de varios libros y cartillas sobre la organización y funciones de bibliotecas escolares, con el CERLALC, Fundalectura, el Ministerio de Educación Nacional y La Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Actualmente es profesora de la Fundación Universitaria Monserrate y trabaja con la Red de Bibliotecas Escolares de la Secretaría de Educación Distrital.

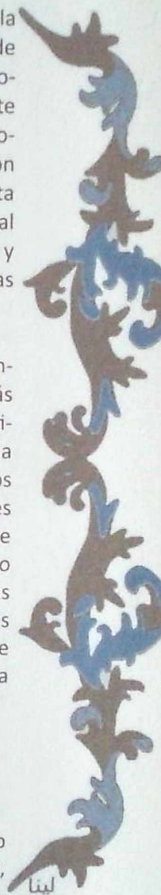
² IFLA: Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones bibliotecarias (International Federation of Library Associations and Institutions)

la construcción de un centenar de nuevos planteles en Bogotá, de excelente planta física, la situación haya mejorado en los últimos ocho años, pero la verdad es que, la sola ausencia de información sistemática sobre el estado de las bibliotecas escolares en todo el país y en la propia capital, es un reflejo de la falta de interés que este tipo de bibliotecas convoca, por parte del estado; al respecto, valga un ejemplo: Bogotá es la única región de nuestro país que ha promulgado una política distrital de lectura y escritura para la ciudad y ha mostrado una inversión importante y sostenida en bibliotecas escolares; el resto del territorio nacional está, en esta materia, poco menos que en el desamparo. Para terminar de agravar las cosas el Plan Decenal de Educación no incluye la problemática de la lectura y escritura entre sus metas globales, y las inversiones grandes del estado en el último decenio se han dirigido preferencialmente a las bibliotecas públicas.

Por lo tanto, y por falta de una política de estado más explícita que pauté la presencia y funcionamiento obligatorio de una biblioteca escolar en cada plantel, cada institución hace más o menos lo que puede, con las condiciones que tiene, y esas condiciones varían en cada institución, tanto como el apoyo mismo que la biblioteca recibe del plantel que la alberga. Se ha llegado a creer que la “biblioteca escolar” es casi cualquier cosa: desde un depósito de libros hasta un espacio polivalente de castigo o de reuniones variopintas. En muchas instituciones aún se cree que se dispone de “biblioteca” si el plantel cuenta con un salón oscuro, donde detrás de vitrinas polvorientas y cerradas con llave se guardan (y protegen contra el daño o el hurto) una colección de materiales en desorden, que se prestan con dificultad a las aulas (no a los estudiantes), y para completar el panorama anterior de las mal llamadas bibliotecas escolares, la responsabilidad de su manejo suele recaer en un funcionario administrativo, que ni es lector, ni de buen agrado recibe la responsabilidad de hacerse cargo “por raticos” de una biblioteca que permanece cerrada.

¿Por qué tener biblioteca escolar?

Si el imaginario de las pseudo-bibliotecas atemorizantes como cavernas de libros, cuyo uso es casi siempre punitivo, se mantiene, sería preferible que dejaran de existir. De lo contrario,





es necesario reconceptualizar y redefinir cuál es el sentido de la biblioteca escolar, cuáles sus usos y sus funciones, en otras palabras: quiénes la requieren en la escuela y por qué; aclarado esto se comprendería que la biblioteca escolar es un dispositivo pedagógico que verdaderamente enriquece la vida de la escuela de hoy.

Con el propósito y en el proceso de re-formular la escuela y sus prácticas, la biblioteca escolar puede llegar a ser un componente esencial del proceso educativo, pues su misión es “proporcionar libros, recursos y servicios de aprendizaje que ayuden a todos los miembros de la comunidad educativa a pensar con sentido crítico y a utilizar eficazmente la información, presentada en una multiplicidad de formatos y medios. Es un dispositivo educativo indispensable para el desarrollo de las competencias de la lengua escrita y el manejo de la información, el aprendizaje permanente y la formación cultural de los estudiantes.”

Desde esta perspectiva, *los maestros requieren de una biblioteca escolar porque:*

- Pone a su disposición (y de los demás agentes educativos) materiales para enriquecer aprendizajes e inquietudes que surgen cotidianamente de necesidades y preguntas que se formulan en el aula.
- Permite el trabajo inter-disciplinar entre áreas y la realización de proyectos transversales que se enriquecen y fundamentan con el uso de fuentes diversas.
- Proporciona recursos, espacios y tiempos para elegir materiales para enriquecer las clases y atender mejor las diferentes necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

Los estudiantes tienen derecho a una biblioteca escolar integrada al proyecto educativo institucional³ porque:

- Forma parte de una oferta educativa de calidad, y contribuye significativamente a mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula y fuera de ella.
- Fomenta en los estudiantes el gusto por la lectura, el interés por aprender durante toda la vida y el aprovechamiento de las bibliotecas.
- Ofrece fuentes para formar competencias de investigación que les permite conocer y comprender el mundo, desarrollar la imaginación y recrearse.

³ La Biblioteca escolar como eje transversal del PEI. Bogotá: Secretaría de Educación/ Fundalectura, 2004, pág.27.

- Favorece la organización de actividades que fomentan la conciencia social y la sensibilidad cultural.
- Posibilita tiempos y modos diversos de leer, aproximándose así a prácticas sociales de lectura, desescolarizadas, y por lo tanto más auténticas, reales y significativas.
- Forma en el ejercicio de la libertad intelectual, del derecho al acceso a la información, y la lectura crítica de los medios.
- Contribuye a su alfabetización informacional, fomentando la adquisición de competencias en el manejo analítico y consciente de las tecnologías de información y comunicación, para adquirir y producir conocimientos que respondan a sus intereses y necesidades.
- Se constituye en un lugar de acceso a los productos de la cultura y el pensamiento humano, lo cual promueve su construcción y afirmación como sujetos y como ciudadanos.

Como se deduce de lo anterior, la biblioteca escolar es una herramienta fundamental en la institución educativa, pero para tenerla en las condiciones requeridas no basta con el voluntarismo de una sola persona (digamos, un docente o bibliotecario apasionado que ha emprendido una cruzada personal e intenta trabajar en contra de la adversidad y al margen del plantel). Es crucial que toda la institución tenga la voluntad real de tener una biblioteca escolar digna (sin apologías miserabilistas que justifiquen contentarse con cualquier cosa como sucedáneo de una verdadera biblioteca) y la convicción de que es posible y provechoso para todos crearla, a través de un proyecto sostenible e integrado al quehacer del plantel.

Ahora bien, la problemática es aún más compleja cuando se propone una biblioteca escolar con funciones que vayan más allá de educar y enseñar, para convertirse en un instrumento de democratización del conocimiento y la cultura. Entonces no basta con la sola existencia de una biblioteca en mínimas condiciones dentro del plantel. Es necesario que la escuela genere prácticas lectoras, pues si los sujetos no tienen razones para leer, difícilmente puede la biblioteca escolar cumplir con su función. Y para que los agentes educativos (estudiantes, padres y maestros) tengan razones para leer, se requiere de proyectos lectores que vinculen las expectativas e intereses de tales agentes, no solamente las intencionalidades que tienen que ver con los logros académicos⁴. Es pues, un asunto de sinergia y simbiosis. La biblioteca necesita

⁴ ARIZALETA, Luis. (2003). La Lectura, ¿afición o hábito? La sombra de la plabra, 7. Págs. 110-115. Anaya, Col. Madrid.





de un proyecto de lectura y escritura que se constituya en su más potente razón para trabajar, y el Proyecto institucional de lectura y escritura necesita de un dispositivo como la biblioteca escolar para catalizar sus acciones⁵.

¿Cómo y cuándo?

- Supongamos que en un colegio se ha decidido poner en marcha un proyecto de biblioteca que ha considerado las variables básicas de su gestión:
- Ya tienen formulado los elementos básicos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en ellos se tuvo en cuenta el contexto local: las condiciones del entorno social inmediato al plantel, la comunidad de donde provienen los estudiantes matriculados, su caracterización y sus necesidades. Y por supuesto, la biblioteca está incluida en dicho PEI.
- Imaginemos que el proyecto educativo ha elegido modelos pedagógicos acordes a su realidad y metas de trabajo educativo. tienen claras las áreas de énfasis que se trabajarán en el plantel y sus respectivos enfoques.
- Consideramos que se reconoce la importancia de la comunidad y por lo tanto su participación va más allá de lo meramente programático.
- Pensemos que los padres de familia son conscientes de que la oferta educativa de la escuela es probablemente el primer contacto que tengan sus hijos con la ciudadanía; la presencia del estado que responde a su derecho a la educación.
- Asumamos que el colectivo de docentes se ha comprometido en la construcción de un PILE que ha detectado las más importantes problemáticas, se han elegido las estrategias a trabajar, y las acciones que han de desarrollarse para formar lectores y escritores plenos, no solamente funcionales.
- Figurémonos que se ha hecho un inventario realista de los recursos bibliográficos de que dispone esta biblioteca escolar, se sabe lo que se tiene por niveles, grados y áreas del conocimiento y dónde están las fortalezas y debilidades de las colecciones. Por lo tanto se sabe también hacia dónde se orientarán las compras en el futuro, para incluir material

⁵ Por las bibliotecas escolares de iberoamérica. Bogotá: Unesco/Cerlalc, 2007. pág. 27-29.

- actualizado y diverso en perspectivas, profundidad de tratamiento y hasta en el soporte en el que se presenta la información.
- Soñemos que ya se ha destinado a la biblioteca escolar un local adecuado, con amueblamiento suficiente y capacidad para atender apropiadamente grupos de lectores. Y por supuesto, que se ha asignado al manejo de la biblioteca personal idóneo, con perfil docente, voluntad de servicio y dedicación exclusiva.
- Finalmente, supongamos que hay claridad tanto en los directivos como en el personal de biblioteca acerca del trabajo pedagógico (y no administrativo) que va a desempeñar en apoyo a los docentes. Además, que ya se sabe a ciencia cierta en la institución que habrá recursos presupuestales suficientes para que la biblioteca escolar pueda funcionar, crecer y desarrollar servicios en el tiempo, y que su proyecto será sostenible.

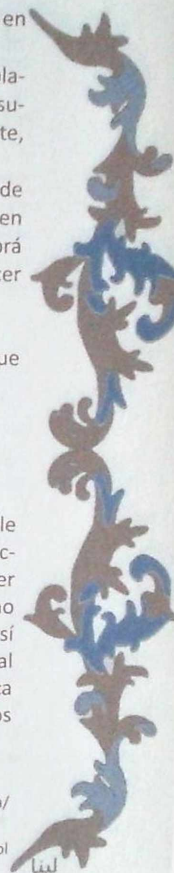
Teniendo todo lo anterior, la desiderata, apenas comienza. Falta el trabajo concreto, el que conecta la biblioteca con el resto de la institución para dinamizar sus acciones.

Entonces, ¿ahora qué sigue?

Las mejores bibliotecas escolares no son las que lo tienen todo. Si así fuera, no sería posible pensar en comenzar desde lo pequeño y modesto, para emprender la construcción de proyectos grandes e importantes. “La imagen de una pequeña biblioteca no es, y no tiene por qué ser miserabilista. Lo pequeño es hermoso, continúa siendo una consigna vigente: veremos cómo este lema no excluye de la biblioteca ni el rigor, ni la ambición, ni la pasión⁶”. Ahora bien, sí hay elementos indispensables: el bibliotecario, los materiales (no importa si son pocos, con tal de que estén bien elegidos y sean bien aprovechados) y el trabajo conjunto de la biblioteca con los docentes. Mejor aún, si hay unidad de propósitos, apoyo y liderazgo por parte de los directivos sobre el trabajo de la biblioteca⁷.

⁶ CALENGE, Bertrand. (2009). Citado en: Leer sin fronteras: el ABC del bibliotecario promotor de lectura. Ministerio de Cultura/ Biblioteca Nacional de Colombia. Pág. 15 Bogotá.

⁷ HENRY, J. and HAY, L. (October 1995). The Principal's role in developing and supporting an information literate school community. En: Australian School Library Association. Biennial Conference. Freemantle, Australia.





Para que la biblioteca realmente inyecte vida al espacio escolar y a sus proyectos, debe, entre otras cosas, proponerse:

- *Participar* en los eventos escolares, en cronogramas y calendarios, en las rutinas cotidianas, en las celebraciones y proyectos importantes de la vida comunitaria, estar al tanto de los eventos e informar a quienes lo requieran; colaborar con tareas que le correspondan para concretar acciones de vinculación propositiva a tales tareas. Es decir, construir a través de sus acciones, vínculos con la vida escolar.
- *Insertarse en la vida institucional.* Este logro está íntimamente relacionado con el anterior e implica que la biblioteca forma parte de manera explícita de la vida académica y normativa del plantel, lo cual significa estar incluida dentro del PEI con funciones para-docentes y estar contemplada dentro del manual de convivencia donde se evidencian los aspectos de co-responsabilidad frente al cuidado del bien común, de parte de los alumnos, lo cual puede constar también en los documentos que se asientan en la matrícula. Esto supone considerar los derechos pero también los deberes de los estudiantes. Por su parte la biblioteca se compromete a hacer parte de la ejecución de proyectos de lectura y escritura,
- *Visibilizar sus acciones.* Es decir, dar a conocer en los boletines escolares su trabajo, sus recursos, publicar noticias de las acciones que desarrolla y de los materiales que ofrece; difundir la información a docentes por vía electrónica, con volantes y marca-libros que tengan datos útiles, etc. Que nada de lo que hace la biblioteca sea desconocido para los administrativos, docentes, estudiantes y familias: la decoración misma de la sede, las carteleras, la radio escolar y los menajes a casa deben incluir una sección dedicada a difundir la labor de la biblioteca.
- *Sensibilizar a otros* sobre la importancia, utilidad, relevancia y pertinencia de los materiales y servicios que ofrece la biblioteca escolar. No solamente a punta de estribillos y publicidad, sino con ofertas concretas de actividades, listas, datos y servicios que resulten atractivos, útiles, oportunos y pertinentes. No se trata de regañar y poner a los demás a trabajar, sino de demostrar que acercarse a la biblioteca es conveniente y se hace necesario para vivir mejor, estudiar mejor y usar mejor el tiempo libre.
- *Cultivar clientelas.* Si la biblioteca escolar se limita a tener la casa en orden y bonita, disponer de buenas colecciones, pero se sienta a esperar que le lleguen la clientela, lo único

que va a acumular en los puestos de lectura es polvo. Hay que salir de la sede a conquistar usuarios y adeptos, entre los padres, directivos y docentes... y ellos traerán a los estudiantes. Visitando las aulas, la sala de profesores, conversando con los colegas en sus ratos libres o de planeación para compartir con ellos relatos, materiales, títulos y novedades, se hará más seductor acercarse a la biblioteca. Es más fácil atrapar moscas con miel que con vinagre, dice el adagio. Y la biblioteca debe ser toda dulzura⁸.

- *Conocer lo que sucede en el aula.* El bibliotecario “no está en nada” si no sabe qué pasa en las aulas. Es indispensable que conozca los programas curriculares de cada grado, las actividades bimestrales que se suelen cubrir en los grados con los que trabaja, los títulos y lecturas que se asignan por curso, las preferencias de lectura de los docentes, según su área de especialidad, los calendarios de planeación y formación de los docentes, los padres de familia que son “gomosos” y pueden entrar a ayudar en diversos proyectos.
- *Dar a conocer lo que ofrece.* Si no se anuncia, no se vende, dice el adagio del comercio. Si la biblioteca no cuenta a sus clientes qué servicios presta, en qué condiciones y horarios atiende a los grupos, cómo está organizada la colección, qué tiene planeado para el año, cómo se consultan las distintas secciones, cómo se prestan los libros a las aulas, cómo se saca el carnet de biblioteca y qué servicios a domicilio existen, no podrá esperar que los profesores y estudiantes le “colaboren” con sus talleres, o lo apoyen cuando necesita que le ayuden a seleccionar materiales para la biblioteca.
- *Co-planear con los docentes.* Esta es la modalidad de trabajo más importante para que una biblioteca escolar esté en condiciones de apoyar el PILE o cualquier otro proyecto de lectura y escritura escolar. La co-planeación es una forma de trabajo conjunto que tiene diversos niveles de cercanía al compartir las tareas de diseño, planeación, ejecución, recolección de resultados y evaluación de las actividades pedagógicas. Usualmente se trabaja en correlación, articulación o integración del trabajo, y estas tres posibilidades involucran distintas maneras de participar en cuanto al tiempo de la actividad, la relación entre docente y alumno, o la forma como el bibliotecario interactúa con los estudiantes. Pero son la forma más eficiente de transformar las prácticas aisladas, mejorar la comunicación, construir espíritu de colegaje solidario entre pares, y desde luego, aprender como profesionales.

⁸ Leer sin Fronteras. Ibid, pág. 8-9



- 
- *Registrar sus experiencias.* A menos que exista un registro de las experiencias antes mencionadas, no habrá memoria de las mismas, ni será posible institucionalizarlas, ni evaluarlas, ni mejorarlas. Tampoco se hará posible dar testimonio de lo que la biblioteca hace para mejorar la calidad educativa. Lo que no se escribe es como si no hubiera sucedido. La biblioteca escolar tiene que desarrollar un registro sistemático de su quehacer, así como de su saber pedagógico sui géneris.
 - *Evaluar su trabajo.* La biblioteca también debe ser evaluada por sus usuarios, los docentes y los estudiantes; no solamente por el rector, como un acto administrativo al final de cada año lectivo. Y dicha evaluación debe ser objetiva, expresada en datos cuantitativos de servicios, circulación, préstamos y actividades realizadas; también en indicadores de gestión que den cuenta de la oportunidad, calidad y pertinencia de los servicios⁹. Una bibliotecaria que “pasa agachada”, haciendo lo menos posible año tras año, está haciendo un daño incalculable a los estudiantes (por cuenta de lo que no les ofrece), a los docentes (por cuenta de lo que no les ayuda) y a la ciudadanía (por cuenta del mensaje negativo que sobre los libros, la lectura y las bibliotecas está transmitiendo).

Lo que la biblioteca debe darle al PILE:

- Tiempos para leer y escribir (es decir, horarios o tiempo lectivo escolar y extraescolar, dedicados a la promoción de actividades lectoras, en talleres en la biblioteca, en el aula, en los patios de recreo, etc.)
- Espacios para leer y escribir (es decir lugares para construir procesos de escritura reales, con verdaderos propósitos comunicativos, lectores y escritores con la posibilidades de ser publicados, leídos y comentados por otros, no solamente por la tarea o el ejercicio escolar)
- Publicidad a lo que se lee y escribe (en la radio escolar, en las carteleras y periódicos del plantel, en “hojas al viento” que circulen libremente en la escuela, etc.
- Sugerencias metodológicas desescolarizadas y libres de “calificación” pero en cambio objeto de miradas, correcciones, ajustes y comentarios, en el proceso de hacernos mejores lectores y escritores.

⁹ La Biblioteca escolar, recurso educativo por excelencia. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital, 2003. pág. 88-89.

- La programación en biblioteca de actividades independientes o integradas a la programación académica, (por ejemplo, la formación de usuarios o la “hora del cuento”).
- Materiales y actividades reales de lectura e investigación, no textos escolares y ejercicios de copiar y transcribir para cumplir con las tareas.
- Herramientas de seguimiento y evaluación de conductas lectoras a individuos y grupos.
- Repertorios de lectura y escritura, bajo la forma de bibliografías, libros recomendados y materiales que respondan a intereses y necesidades individuales.
- Actividades y materiales de promoción y animación de lectura y escritura, que extiendan las comprensiones, enriquezcan las redes intertextuales de cada quien y remitan a otros materiales y soportes, todo con el fin de ir fomentando la lectura crítica
- Oportunidades reales en contexto, para la formación de usuarios de biblioteca y no ejercicios aislados y descontextualizados de búsqueda.
- Ejercicio de la ciudadanía, la co-responsabilidad y la ética en el uso de la información como parte de los códigos de uso y cuidado de materiales de la biblioteca, o de la información producida por otros, respetando los derechos intelectuales de los demás.

Otras actividades que la biblioteca puede hacer por la formación de lectores¹⁰:

- Crear círculos de lectura abiertos a todos los agentes, por temas o géneros en especial. Por ejemplo, ciencia ficción, manga, bricolaje, violencia escolar, etc.
- Ofrecer un entorno estimulante de libertad para visitar, hojear, manosear y leer con libertad, sin la mediación de la tarea escolar, en jornadas contrarias.
- Programar conjuntamente con los docentes eventos extraescolares, tales como talleres de escritura, lectura de poemas, visitas de autores, ciclos de cine, programaciones de música y juegos para la primera infancia en el recreo, etc.
- Programas de sesiones de lectura de cuentos, con la participación de cuenteros, abuelos, miembros de la comunidad, etc. para valorar y recoger la rica tradición de lo oral local.

¹⁰ BARÓ, Mónica; MAÑÁ, Teresa y VELOSILLO, Inmaculada. (2004). Bibliotecas escolares, ¿para qué? Colección La Sombra de la Palabra. Editorial Anaya. Madrid.





- Crear grupos de padres y estudiantes promotores y animadores de lectura, con el fin de que compartan esta actividad en familia, o se comprometan con hacer las veces de padri-nos lectores de amigos, estudiantes más pequeños, etc. en casa y en el aula.
- Recomendar libros a todas las franjas de edad, pero en particular a los docentes, con oca-sión de fechas especiales: navidad, el día del amor y la amistad, etc.
- Diseñar programas de lectura silenciosa sostenida libre, con énfasis en la autonomía y el deseo de leer lo que interesa personalmente.
- Programar nexos con bibliotecas públicas cercanas, para llevar a los docentes y estudiantes a conocerlas, aprender a usarlas, frecuentarlas en familia y hacerse usuarios de las mismas.
- Concertar con las instituciones y bibliotecas cercanas el préstamo de cajas viajeras, el aprovechamiento de las visitas de los bibliobuses y otras formas de articulación de las pro-gramaciones recreativas, formativas y culturales que tiene las redes de bibliotecas públicas y de cajas de compensación en la ciudad.
- Estimular la creación de bibliotecas de aula y la elaboración de colecciones rotativas que sean conocidas por todos los grados y docentes.

El autor sólo escribe la mitad del libro.
De la otra mitad se encarga el lector.

Joseph Conrad

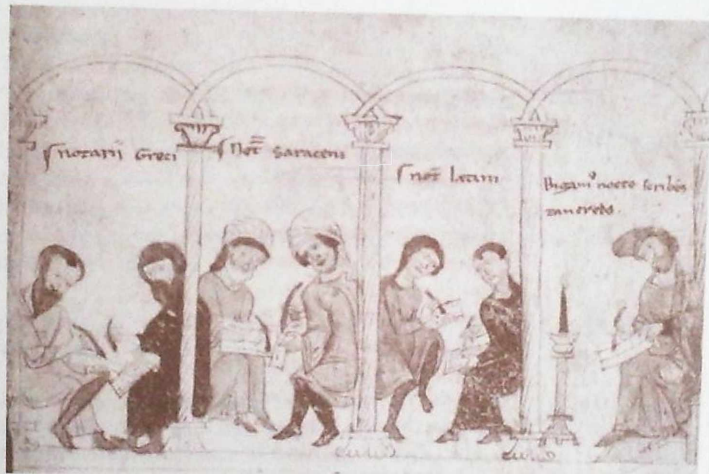


Ilustración que pertenece a la obra "*Liber ad honorem Augusti*"
Pietro da Eboli, S. XIII

Lectura, escritura y oralidad: Una preocupación que trasciende el trabajo de aula.¹

Ana Isabel Rosas de Martínez²

Resumen.

El texto plantea la necesidad de una pedagogía crítica y una postura política de la escuela frente a la comunicación, la oralidad, la lectura y la escritura, que contribuya a configurar la experiencia de los sujetos y las voces de las ciudadanías emergentes como seres alfabetizados; no sólo una política pública de lectura y escritura que va del Estado hacia la comunidad. Para sustentar este punto de vista, la autora retoma elementos relevantes de la investigación titulada *Problemáticas y Prácticas Formativas en Lectura y Escritura*. Desde la interpretación de los hallazgos y el juego discursivo, sustenta formas posibles de abordar la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, de posibilitar la comunicación efectiva y la construcción de ciudadanía desde las mismas vivencias sociales y culturales en las cuales la escuela es sólo una parte del entramado social y cultural que interviene en el proceso formativo del sujeto y ciudadano.

Palabras Claves: *oralidad, lectura, escritura, práctica, investigación, ciudadanía, contexto, políticas, sujeto, intersubjetividad.*

Este artículo recoge información básica de la investigación "*Problemáticas y Prácticas Formativas en Lectura y Escritura*"³, realizada en el marco del programa de "Asesoría y acompañamiento en estrategias de fomento y promoción de la lectura y la escritura; organización, uso y manejo

¹ Este documento fue cuidadosamente leído por la profesora e investigadora Rosa María Cifuentes quien le hizo valiosos aportes que permitieron su cualificación. A ella muchas gracias

² Docente e investigadora en el campo de la lectura, la escritura y la infancia. Actualmente docente de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en comisión ante la Secretaría de Educación Distrital. Participa en el equipo de acompañamiento para el desarrollo del programa de Calidad y Pertenencia.

³ ROSAS de Martínez, Ana Isabel y CIFUENTES, Rosa María. *Problemáticas y Prácticas Formativas en lectura y escritura*. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá, Diciembre de 2008.

Equipo de acompañamiento a los colegios: Gloria Marlén Rondón (coordinadora), Matilde Frías, Luz Marina Acosta, Martha Sierra, Claudia Marcela Espinosa, Yazmín Andrea Alzate, y Camilo Vargas.





de la biblioteca escolar en 20 colegios⁴ BID, en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, El Banco Interamericano de Desarrollo y la Fundación Universitaria Monserrate, entre Septiembre de 2008 y Febrero de 2009. La investigación tuvo como propósito explorar qué tipo de problemáticas dieron origen al diseño de Proyectos Institucionales de Lectura y escritura (PILE) en las 20 instituciones vinculadas a este programa de formación y qué acciones despliegan sus actores: estudiantes, bibliotecarios, coordinadores y acudientes (padres y madres de familia).

La investigación tiene un enfoque cualitativo de corte interpretativo; se nutre de relatos contruidos en conversatorios, entrevistas, informes y talleres de reflexión que permitieron reconocer e interpretar algunas de las problemáticas y de las acciones proyectadas y / o realizadas en contextos educativos específicos. Las miradas de las investigadoras se pusieron en diálogo con docentes que coordinaron y acompañaron los colegios durante el desarrollo del Programa de Asesoría; y con un grupo focal de expertos⁵ quienes enriquecieron el análisis. Esta dinámica permitió confrontar la información plasmada en los documentos PILE; organizar y categorizar problemáticas y acciones identificadas, afinar las categorías, proyectar la interpretación de los hallazgos, y desplegar reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el Distrito Capital.

Se trata de comprender lo que ocurre en la escuela con las prácticas lectoras y escritoras y proyectar acciones que contribuyan a superar “el débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad en estudiantes egresados del sistema educativo”⁶, asunto contemplado en el Plan Sectorial de Educación como uno de los factores que afectan la calidad educativa.

Dicha investigación se enmarca en las políticas actuales de Lectura y escritura que impulsa la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, en que participan universidades y organizaciones académicas de la ciudad. De ésta hace parte el Plan Distrital de Lectura en la Escuela, los Planes Institucionales de Lectura y Escritura -PILE-, la Campaña “Libro al Viento” en la Escuela,

⁴ Los veinte colegios distritales que participaron fueron: Ciudadela Educativa Bosa, Mochuelo Bajo, Virginia Gutiérrez de Piñeros, Ramón De Zubiría, Germán Arciniegas, Chorrillos, Tomás Cipriano de Mosquera, Rafael Uribe Uribe, Fernando González Ochoa, Las Violetas, Puerta Del Llano, Antonio García, Orlando Higuíta, Gustavo Rojas Pinilla, Cundinamarca, Alfonso López Michelsen, Debora Arango, José María Vargas Vila, María Cano, Francisco Socarrás

⁵ Maestros e investigadores en el campo de la lengua castellana y la literatura: Patricia Moreno, Camilo Jiménez, Yolima Gutiérrez Ríos y Wilmer Daza, a quienes se les agradece sus aportes

⁶ Ver diagnóstico del Plan Sectorial de Educación. 2008 III 2012 Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Secretaría de educación y Alcaldía mayor de Bogotá D. C.

la creación de grupos de lectura con maestros y los talleres de creación literaria en cuento y poesía. La Fundación Universitaria Monserrate es una de las instituciones de educación superior que ha venido participando en el desarrollo de esta política.

El siguiente postulado guía la reflexión a lo largo de este escrito: *Se necesita una pedagogía crítica y una postura política de la escuela frente a la comunicación, la oralidad, la lectura y la escritura, que contribuya a configurar la experiencia de los sujetos y las voces de las ciudadanías emergentes como seres alfabetizados; no sólo una política pública de lectura y escritura que va del Estado hacia la comunidad.*

El hecho de agenciar desde el Estado políticas públicas, que muevan entramados normativos y formatos administrativos, ha posibilitado mejorar bibliotecas públicas y comunitarias en red, impulsar proyectos y acciones escolares que congregan un puñado de personas interesadas en elevar el nivel de frecuencia en las prácticas de lectura y escritura. Pero para instaurarlas como prácticas sociales y culturales que permeen las instituciones, y los sujetos en su condición de ciudadanos alfabetizados, falta mucho camino por recorrer: aún se carece de conciencia frente al compromiso social y educativo implícito en este tipo de discursos.

Los sujetos en su condición de ciudadanos alfabetizados leen para indagar la realidad, para comprenderla mejor; son capaces de asumir posturas críticas frente a lo que escuchan o leen en un texto. Esta perspectiva de la lectura “está ligada a la construcción de identidad y a la constitución de ciudadanía. La escritura se visualiza como una situación de aprendizaje que exige reflexionar sobre el pensamiento propio, ser lector de la propia escritura; en ella aprendemos acerca del tema sobre el cual escribimos”⁷ y afianzamos el conocimiento de la lengua. En este sentido se plantea la necesidad de una pedagogía crítica de la comunicación que contribuya a configurar los sujetos y las voces de las ciudadanías que aún no han tenido voz a pesar de ser alfabetizados. ¿Cómo entender esta realidad cultural y escolar a luz de la investigación que originó este escrito?

A manera de ilustración, se hace un acercamiento a las reflexiones suscitadas en la fase de interpretación de las problemáticas registradas en los diagnósticos, se presenta una mirada

⁷ ROMO Violeta. 1999. Algunas consideraciones acerca del lenguaje en la escuela. Revista Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 20, Número 2. Citada por Ana Margarita Haché, en su Discurso de ingreso como Miembro de Número de la Academia Dominicana de la Lengua el 5 de diciembre de 2007 en Santo Domingo, República Dominicana.





teórica en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, como prácticas sociales y culturales que hacen posible la construcción de civilidad y democracia desde la escuela. Finalmente, y a manera de cierre, se plantean algunas conclusiones y perspectivas en el marco de la argumentación.

1. Problemáticas registradas en los diagnósticos de los PILE en 20 instituciones educativas de Bogotá, 2008.

Los hallazgos y reflexiones, que se presentan, tienen como fuente el diagnóstico realizado por los equipos de trabajo (conformados por diferentes estamentos de las instituciones educativas) que participaron en los Proyectos Institucionales de Lectura y Escritura, PILE. Se retoma especialmente la descripción realizada en el apartado del documento PILE, denominado “situación problemática”, y otros datos recogidos en talleres, entrevistas y reuniones coordinadas por el equipo de acompañamiento⁸ con maestros, maestras, padres, madres, bibliotecarios y estudiantes. Estos datos reflejan ausencia o insuficiencia de una *pedagogía crítica de la comunicación, la oralidad, la lectura y la escritura*, que contribuya a potenciar los sujetos como seres alfabetizados, en el decir de Ferreiro, para quien la alfabetización es “un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, los desafíos suscitados cuando nos enfrentamos a un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa”⁹.

• Problemáticas relacionadas con las prácticas de Lectura y escritura

La voz de Andrés, uno de los estudiantes entrevistados, permite iniciar el reconocimiento de elementos relevantes frente a la lectura y la escritura, vistas desde lo intersubjetivo del ser (realidad recurrente y necesaria en la sociedad actual) y en su dimensión de prácticas socioculturales fundamentales en la formación ciudadana, en la medida en que trascienden las esferas de lo individual, para afectar la dimensión ética, connatural

⁸ Se denomina equipo de acompañamiento a los profesionales de la FUM que lideraron el programa de fomento a la lectura y la escritura en 20 colegios distritales - BID -, año 2008.

⁹ FERREIRO, Emilia. 1994. Diversidad y proceso de alfabetización: De la toma de conciencia a la celebración. Revista Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: Buenos Aires, Argentina. Año 15, Número 3.

a los seres humanos. Entrevistadora: ¿Qué problemáticas identifica en su institución educativa en relación con las prácticas de la lectura y la escritura?

Andrés: Soy del grado noveno, converso poco con mis compañeros, pero me doy cuenta y analizo bien las problemáticas. En cuanto a la lectura, se nota aburrimiento, y al escribir, desmotivación personal, sacando excusas como: mi letra es fea, no sé escribir, no utilizo signos de puntuación. Aún así, los docentes hacen un esfuerzo por motivar los estudiantes; en el colegio he notado últimamente un avance.

Se dice en el entorno del aula: "soy un inútil"... Son tantas letras que les resulta aburrido; de pronto encuentran interesante el título, pero el contenido no tanto. Uno leyendo aprende, descubre nuevos lugares. Se eleva la imaginación cuando se lee. Por ejemplo las mil y una noches tiene lecturas agradables, breves y muy precisas que dejan enseñanzas.

Sobre escritura: Uno va teniendo algo en mente, lo va plasmando en el papel; hay temor de que no guste a los demás... deberíamos arriesgarnos más a mostrar nuestras ideas. Los docentes nos ayudan a perfeccionarlas.

Entrevistadora: ¿Pasa algo en la escuela que genere miedo a leer y escribir?

(A) Desde pequeños hay un entorno de burla, si se es gordo o flaco. Esto empieza a generar temores que en la adolescencia son mayores, son alimentados en el hogar. Desde que se dice: si no lava la loza, o no hace tal cosa, pasa a hechos lamentables para usted. (...) El primer día uno dice: voy a aprender a leer, voy a igualar a mi mamá y a mi papá, a mis familiares que veo que leen y escriben... voy a aprender más. (...) A veces nos encontramos con figuras de la docencia, muy estrictas, o poco estrictas; esto empieza a disminuir nuestro interés, agregando la rutina y los temores que se crean en los compañeros. A medida que pasa el tiempo, baja el rendimiento y se llama la atención disciplinariamente.





Como se explicita en las voces de los estudiantes entrevistados, el miedo, el aburrimiento y la rutina son una problemática latente que afecta, no solo el ejercicio de la lectura y la escritura, sino el de el desarrollo personal y desde luego el social; por lo tanto se convierten en tema de preocupación de maestros y padres de familia. Al respecto es necesario preguntarnos por qué estos aspectos subsisten en la escuela, si sabemos que afectan los procesos formativos. Maestros y maestras hacemos parte de colectivos heterogéneos corresponsables en la formación y transformación de la escuela; somos sujetos de derechos que a la vez los otorgamos o los negamos con nuestra actitud. Por ello se afirma que el compromiso de los sectores dirigentes no concluye con el lanzamiento de políticas, ellas son apenas un punto de partida, pero no la garantía de los cambios ¿Qué pasaría si se indagara con las y los estudiantes acerca de por qué en el micro mundo escolar hace presencia el miedo y la burla? Tema mencionado también en una entrevista colectiva:

“uno siente miedo a las burlas, a las críticas malas. Tenemos que estar preparados para las críticas constructivas como para las que no aportan mucho. Pero a veces no lo estamos”. “Se cultivan los miedos porque no sabemos qué va a pensar la otra persona” (entrevista colectiva, Octubre 18-08)

Si el miedo se entiende como una emoción caracterizada por un intenso sentimiento de desagrado, ante la percepción de un peligro, real o imaginario, y el temor como inquietud que provoca necesidad de huir o evadir a alguna persona o cosa, porque presumimos que causa daño en algún sentido, ¿por qué ciertas prácticas escolares generan miedos y temores que afectan el aprendizaje, predisponen o indisponen a ciertos niños y niñas hacia el conocimiento? ¿Qué tipo de personas son más vulnerables al miedo y al temor? ¿Qué tanto hemos investigado los maestros y maestras sobre esto, para tejer desde allí, alternativas que ayuden a niños, niñas y jóvenes a superar este tipo de obstáculo? ¿Quién causa el miedo, y qué tipo de presunciones lo refuerzan? En las historias de infancia son innumerables los casos que podrían citar, especialmente quienes por su profesión u oficio realizan terapias orientadas a superar problemas de aprendizaje o salud mental; como orientadores, trabajadores sociales, Psicólogos y/o Psiquiatras

¿Qué podemos afirmar sobre este particular las y los pedagogos? Nos corresponde también explorar este tema; no en vano, las y los estudiantes lo mencionan como *problemáticas inherentes a las prácticas escolares relacionadas con la lectura y la escritura*, las cuales

han sembrado tantos miedos en la infancia, algunos, probablemente se superan, pero otros se mantienen encubiertos como fantasmas, como imaginarios que nos asechan en momentos inesperados.

De otro lado, y en sintonía con la preocupación de las y los docentes por superar las problemáticas que se hacen evidentes y a la vez cualificar los procesos de lectura y escritura, formulan preguntas como estas:

¿Cómo motivar a los docentes para que vinculen didácticamente la comunidad educativa en procesos de lectura y escritura? ¿Cómo promover en la comunidad educativa procesos de lectura con sentido, a partir de la literatura como estrategia didáctica que permita fomentar la formación ciudadana? ¿La oralidad se puede convertir en detonante que facilite procesos de socialización de la escuela y en herramienta eficaz que permita la construcción de proyectos de vida tangibles y transformadores de realidad? ¿Cómo despertar el gusto y sentido por la lectura y la escritura como prácticas sociales?

Según estos interrogantes, maestras y maestros buscan involucrar a la comunidad educativa en los procesos de lectura, y creen que la literatura sería una alternativa para fomentar la lectura con sentido. Se podrían problematizar ambos supuestos para desencadenar un juego interpretativo y a la vez prospectivo: si la pregunta por la motivación la hacen los mismos docentes, significa que unos pocos están motivados y otros no ¿quién motiva a quien? Además, para promover la lectura con sentido en la comunidad se requieren políticas institucionales que se asuman colectiva y responsablemente.

Qué decir ahora, si a lo anterior se agregan afirmaciones como las siguientes, encontradas en guías de trabajo y en documentos de los PILE?:

"Los docentes no incorporan procesos de lectura en sus clases" "Los maestros no se revelan como lectores ante nosotros los estudiantes", "algunos promocionan la lectura de textos literarios, (pero) muy poco otro tipo de textos. Por eso, los proyectos de lectura y escritura surgen como una necesidad institucional y como una búsqueda de aprendizaje significativo de los estudiantes de ciclo inicial hasta el último grado..." (Guías de trabajo y Documentos PILE).





De lo anterior podría inferirse que los procesos de lectura y escritura no se articulan al currículo y a las diferentes áreas básicas de manera intencionada, o como herramientas de pensamiento inherentes a los procesos formativos, lo cual genera nuevos interrogantes en relación con la manera en que la lectura y la escritura hacen presencia en la vida escolar.

En reunión con los profesionales acompañantes en la construcción de los PILE, en un acto de reconocimiento y autorreflexión, se expresó preocupación por no poder suplir algunas necesidades de formación de los docentes: *"en los talleres de los sábados, el mayor número de maestros entró a ensayo. Para ellos, éste tema era una necesidad sentida"*. Tal aseveración se puede asociar con la afirmación de un rector: *"los mismos docentes no saben escribir, pero sí solicitan escritos a sus estudiantes"*. Con la expresión, *no saben escribir* se refería a no hacerlo con cierta regularidad, *no manifestarse ante los estudiantes como personas que producen, publican e intercambian* entre ellos sus escritos.

Este reconocimiento se constituye en preocupación porque en la secuencia de talleres programados en el proceso de asesoría y acompañamiento, sólo se hacen aproximaciones al tema de la lectura y la escritura, a las concepciones, a la técnica. Se invita a cualificar la escritura, pero no se garantiza un nivel de apropiación, pues esto requiere tiempo y dedicación personal. Además, ésta es una carencia de muchos docentes de diferentes áreas. Un maestro, con más de 20 años de experiencia decía, *"nunca he hecho un ensayo ni conozco formalmente la técnica de un resumen o una reseña, simplemente, escribo lo que pienso y eso es lo que le pido a mis estudiantes"*. Padres y maestros de aula, reconocen espontáneamente que eso es verdad.

Entonces, no es suficiente con motivar: se requiere el saber y modelar ese saber en prácticas concretas para elevar la frecuencia de lectores y escritores. Por modelar se entiende, incorporar en el ser y en el hacer, un arquetipo o punto de referencia para otros. El ser humano, y algunos animales, imitan los comportamientos de sus congéneres, aprenden de ellos prácticas culturales, habilidades o comportamientos. El modelar es una estrategia que sirve para buscar el camino más eficaz hacia el logro de los objetivos fijados, usando los propios recursos y habilidades.

Mahatma Gandhi por ejemplo es ante la humanidad, un modelo de la no violencia; Freire, un prototipo de pedagogo; de ellos hemos aprendido sin necesidad de convertirnos en

su réplica. Hay maestros que prefiguran desde sus prácticas, formas discursivas orales o escritas, formas de pensar e interpretar el mundo: dejan huella y se convierten en figuras de grata o ingrata recordación. *"No es posible enseñar lo que no sabemos, a diferencia del adagio popular: quien no sabe, enseña"*.

Otra problemática relacionada con las y los maestros tiene que ver con el manejo de conceptos y procesos didácticos; sobre estos aspectos se afirma:

"Subsisten concepciones y prácticas mecanicistas sobre lectura y escritura en la institución", "No se forman hábitos ni se seleccionan textos significativos para los niños, los procesos iniciales en la enseñanza de la lecto-escritura no son los mejores; se les impone desde pequeños, leen muy despacio (padre de familia)", "Se asume la lectura como producto y no como proceso, ni como práctica social. Se asume como práctica académica para fines evaluativos", "No hay una postura conceptual ni didáctica en torno a la lectura y la escritura por parte de los docentes; esperan que los estudiantes lleguen a la clase con las lecturas realizadas y listos para exponer las temáticas leídas", "Se observa cómo se plagian las ideas de otros al no poder hacer entendibles las propias". (autorreconocimiento de docentes que lideran el PILE).

Dentro de las prácticas de lectura señaladas por los y las docentes, al referirse a los desempeños de sus estudiantes destacan:

"Bajos niveles de interpretación, apatía de los estudiantes por la lectura, bajos niveles de motivación, falta de hábitos de lectura, no consideran importante leer para sobrevivir, no se concentran en lo que leen; predomina el nivel literal. No han mecanizado "la codificación ni la decodificación"; no marcan pausas ni entonación cuando leen en voz alta; se dificulta el proceso inferencial y conjetural en la interpretación de textos"... (Documentos PILE).

Los docentes atribuyen estas problemáticas a la falta de ambientes propicios en el hogar y en el colegio, a la ausencia de espacios que fortalezcan el desarrollo de la lectura y la escritura; a la falta de hábitos que beneficien y estimulen estos procesos.





Es probable también que leer se convierta en un suplicio si se realiza por obligación, pues cuando el disfrute se pierde, queda la imposición. Cuando el goce se cancela, se reduce el número de veces que se realiza la práctica, como ocurre cuando se tiene que utilizar la bicicleta, no por deporte o pasatiempo, sino porque no hay otra alternativa de transporte. Al renunciar a la lectura y la escritura se da espacio a otras prácticas, el vocabulario se reduce, la imaginación y la creatividad se limitan, no se escucha el pensamiento; los niveles de interpretación son bajos, así como la motivación por lo académico.

Se anota que la apatía hacia la lectura ha incidido en el bajo nivel interpretativo, argumentativo y propositivo; por ende, disminuye la capacidad de producir textos académicos autónomos en los que se evidencien procesos críticos en la adquisición de conocimientos.

De acuerdo con lo expuesto, ¿Cómo lograr que el PILE incida en la transformación de esas problemáticas, y en la creación de estrategias didácticas innovadoras?

Los estudiantes dicen cosas como estas:

"Tenemos dificultades para interpretar y producir textos escritos". "Nunca tengo tiempo para leer y cuando lo hago, debo releer varias veces para entender". "No comprendo el significado de muchas palabras, me aburren por la letra pequeña". "Se me dificulta leer porque me llorosean los ojos". "No puedo leer letra pequeña, leo muy despacio, hay palabras que no conozco y por eso no entiendo lo que dice el texto;" (...). "Hace falta más orientación, los maestros deben invitar a los niños y las niñas a que se acepten como son, tanto física como mentalmente; escuchar sus ideas, no criticarlos porque hablan poco o porque dice cosas sin sentido, pero que bien al fondo tienen significado...". (Tomado de entrevistas)

Por su parte los padres, al hablar de sus hijos y la escuela dicen que ésta no ofrece espacios agradables para el estudio; reconocen no tener tiempo para acompañar a sus hijos, consideran que sólo leen lo que el colegio les aconseja. También hay quienes reconocen el interés de unos docentes por lograr la interpretación y la producción creativa de los estudiantes. En esencia, los testimonios citados parecieran reclamar estrategias pedagógicas mediadas por la comunicación, por el reconocimiento de los sujetos como interlocutores en los actos de enseñar y aprender.

• Problemáticas relacionadas con las prácticas de escritura

En relación con las prácticas de escritura, las y los maestros señalan como dificultades de sus estudiantes una diversidad de aspectos que se han agrupado en cinco ítems, para facilitar su comprensión:

- Aspectos relacionados con afectos, desafectos y preferencias: desmotivación, apatía y desinterés por la escritura. Al escribir, hay preferencia por la producción de textos narrativos sobre experiencias personales o sobre hechos reales referidos a una situación comunicativa, se descuida la producción de otros tipos de textos. No hay hábito por la producción escrita, ésta resulta rutinaria, no se preocupan por revisar lo que escriben. Les da miedo enfrentarse a la hoja en blanco o leer ante otros sus producciones.
- Aspectos referidos a la dimensión pragmática y comunicativa de la escritura: “cuando escriben, no tienen claro para quien ni por qué. La escritura es breve, se hace para suplir necesidades académicas o exigencias de los maestros; no se vislumbra intención comunicativa en sus producciones, la redacción carece de planeación e intención comunicativa. Dificultad para plantear y argumentar sus ideas, en ocasiones se contradicen sin ser conscientes de ello; poca creatividad al desarrollar una idea comprensible para otros. Se registra ausencia de producciones auténticas, temor por expresar ideas, poca riqueza léxica y fluidez. No se interesan por revisar lo que escriben.
- Aspectos relativos a la dimensión formal de la escritura, al uso y manejo de criterios para producir diferentes tipos de textos escritos: se marca como tendencia el problema de la falta de coherencia, de cohesión y de ortografía; ausencia de signos de puntuación o manejo inadecuado de los mismos; poca pertinencia léxica; desconocimiento de las estructuras propias de diversos tipos de textos. Desde los niveles iniciales y en las diferentes áreas, los escritos muestran fragmentación de ideas o ambigüedades en la formulación de las mismas. A nivel de la educación media se observa la reiteración de la conjunción “y. Hay poca fluidez verbal y poca capacidad argumentativa. Desconocimiento de normas gramaticales elementales y de presentación de trabajos escritos. Los colegios que hicieron el diagnóstico por ciclo, indican que en los grados 3º y 4º confunden fonemas al leer (b por d; p por q; n por ll; ñ por ch); se evidencia dificultad para seguir instrucciones, para producir textos auténticos con fines comunicativos; no manejan los signos de puntuación





ni las normas gramaticales. En los grados 5º, 6º y 7º hay dificultades de orden sintáctico. En la educación básica y media (8º a 11º) los estudiantes dedican poco tiempo a la escritura.

- Aspectos relacionados con la concepción que se tiene sobre escritura: los y las estudiantes “transcriben sin interpretar; creen que escribir es copiar textualmente lo que otros han hecho. Se evidencia día a día dificultad para responder a las exigencias de la escritura. La toma de notas es mecánica, no hay aporte de ellos, copian lo que escuchan” (Voces de docentes).
- Finalmente se refieren a otros aspectos como: posturas corporales inadecuadas cuando escriben, mezcla de la letra script y la cursiva, dificultades en el manejo de espacios al interior de la hoja; uso de grafías poco legibles, unión de palabras, omisión de letras sin darse cuenta, ni siquiera cuando leen su escrito”.

Además de lo anterior, hay problemas referidos a las prácticas de escritura que involucran de una u otra manera a las y los docentes: *se percibe en ellos poca motivación, ausencia de producciones diferentes a los informes académicos* (sin desconocer que la escritura como ejercicio académico sigue siendo importante en la escuela); *mantienen vigentes concepciones y procesos didácticos tradicionales y el fomento de la escritura como conjunto de habilidades y como copia mecánica de textos.*

Dentro de los testimonios se encuentran auto reconocimientos y juicios valorativos sobre el quehacer pedagógico en la escuela que denotan el no empoderamiento de una postura política frente a la lectura y la escritura. Veamos:

“la concepción, valoración y promoción de la escritura por parte de los maestros de diferentes áreas, no es muy usual; pocos la incluyen en la enseñanza y aprendizaje de sus campos de conocimiento, no refuerzan la escritura como una competencia comunicativa. En la escuela falta profundización en procesos de producción textual” (Equipo de acompañamiento)

Se reitera la no existencia de modelos que reten, engolosinen y contagien a las y los estudiantes hacia la escritura ¿Por qué ocurre esto en la escuela, si la función esencial de ella es alfabetizar, y la escritura funcional es un indicador de alfabetismo? Suele afirmarse que los problemas de las y los estudiantes reflejan los problemas de sus maestros.

Vale la pena explorar cómo asumir la corresponsabilidad de todos los maestros de las distintas áreas, en el fortalecimiento de prácticas de lectura y escritura; si bien se ha iniciado esta reflexión, no se puede afirmar que se ha logrado una transformación en este sentido. Corresponde a cada maestro hacer autocrítica y emprender procesos autoformativos que reviertan en pro de las niñas y niños que pasan por sus aulas, cualquiera que sea su campo de formación, pues la lectura y la escritura, son herramientas del pensamiento que todos necesitamos fortalecer.

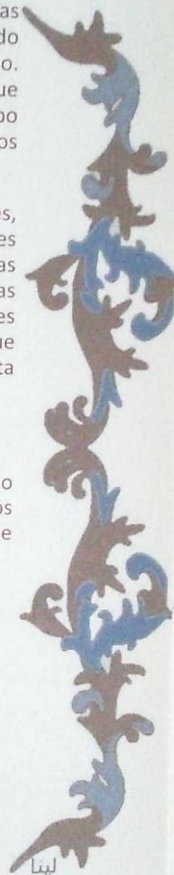
La Secretaría de Educación del Distrito Capital ha tomado cartas en el asunto a través, por ejemplo, del Plan Sectorial de Educación impulsado durante dos administraciones consecutivas (2004-2012), como lo indican las Políticas de Lectura y Escritura promulgadas en el decreto 133 de 2006 y el desarrollo de herramientas para la vida dentro de las cuales se incluye la lectura y la escritura para pensar mejor. Es evidente que eso no es suficiente, si no se cualifican las prácticas sociales y de aula como una constante que se nutre de posicionamiento teórico y de condiciones concretas desde el punto de vista social y pedagógico.

- **Problemáticas relacionadas con la oralidad.**

Aunque la oralidad no fue asumida intencionalmente en los PILE, en el diagnóstico realizado se referencia como una problemática que incide en las prácticas de escritura de las y los estudiantes; por esta razón y porque se reconoce su importancia en la comunicación, se incluye este apartado, iniciando con el siguiente testimonio:

“En el colegio se utiliza la palabra para ofender, intimidar, irrespetar; esto afecta la sana convivencia y el fortalecimiento de autoestima. Es frecuente la inseguridad de los estudiantes y la timidez para dirigirse a un grupo, compartir y argumentar saberes y experiencias; falta fluidez verbal y riqueza léxica al hablar. Somos personas que nos estamos formando; así que hablar y manejar un vocabulario adecuado, es importante. En el colegio se habla a todas horas, pero de manera descuidada.”

“No escuchamos a los compañeros, hablamos a todas horas, por tanto ni atendemos ni entendemos lo que se nos dice. Nos falta seguridad, somos tímidos,





no construimos fácilmente ideas propias ni las argumentamos" (Voces tomadas de estudiantes en entrevistas y documentos PILE).

Se reconoce de una parte, que no se incluye la oralidad como práctica consciente y deliberada en el aula, y por otra, que en la práctica comunicativa tampoco se cultiva formalmente la oralidad, en la cual la escucha es indicador de respeto y reconocimiento del otro como sujeto.

Una de las profesionales del grupo de acompañamiento a los colegios reconocía:

"fue un vacío que desde el principio no se hablara intencionalmente de oralidad; si bien en los talleres se mencionaba el tema, éste no fue abordado intencionalmente desde la propuesta formativa. Nos circunscribimos a lo que pedía el PILE; es un tema que emerge en el proceso de fortalecimiento académico".

En el aula y en otros espacios, es visible que casi siempre las mismas personas llevan la voz de los otros, a veces de manera inconsulta, legitimando que no todos tienen voz. Inconscientemente se va formando una mentalidad sumisa, acrítica, poco participativa. En parte se deja la responsabilidad en las personas que hablan, pero también se va generando despreocupación por aquello que nos afecta. Nos acostumbramos a la agresión verbal, aceptamos que nos arrebatan la palabra, que se obstruya la comunicación efectiva y se fomente el mal trato; como si se ignorara el sentido profundo de este tipo de agresiones y sus consecuencias, no sólo para la autoestima de las personas sino para el desarrollo de una cultura democrática, de ciudadanos y ciudadanas con voz y voto, con capacidad para hacer valer sus derechos, para elegir y ser elegido en organismos colegiados. Eso ocurre y a través de la historia la escuela ha alimentado esas prácticas, por acción o por omisión.

Si la oralidad es un rasgo distintivo de la especie humana, ¿Por qué descuidarla en la escuela? Ante este interrogante, vale la pena recordar que "durante décadas se consideró que en el transcurso de la educación infantil, la adquisición de la lengua oral se iba consolidando a medida que avanzaba la escolaridad; así que el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico y quedaba relegada al ámbito familiar y comunicativo. Situación que de alguna manera justificaba la ausencia de objetivos, y de una evaluación sistemática en los programas de enseñanza de

la lengua materna. Sin embargo, un sector del profesorado siempre se ha interesado por orientar actividades orales en las aulas, pero la gran mayoría prioriza objetivos puramente lingüísticos”¹⁰.

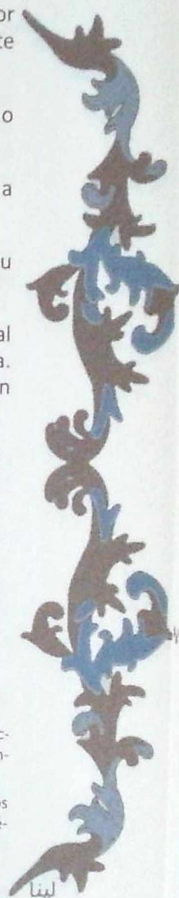
Esto indica que la oralidad no se considera aún como una práctica cultural reflexiva, lo cual puede obedecer, a tres razones principales:

1. “El uso oral de la lengua ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar a causa del prestigio del que goza la lengua escrita.
2. El niño o el adolescente posee una competencia oral con la cual se defiende en su vida cotidiana y en la escuela.
3. La enseñanza de la lengua ha tomado como modelos al estructuralismo y al generativismo, convirtiéndolos en programas oficiales o manuales de lengua. Disciplinas que presentan un sistema ideal de lengua y no descripciones de su uso en situaciones concreta” Nussbaum (2006)¹¹.

Si bien, los usos espontáneos de la lengua estrechan las relaciones interpersonales y ocurren en ámbitos comunicativos cercanos a la realidad del estudiante y en contextos informales, la enseñanza regular de la lengua oral debería incorporarse en los programas y planes curriculares como algo intencionado. El acto de hablar cubre con suficiencia los espacios cotidianos y los escolares, pero en pocas oportunidades los estudiantes participan en situaciones comunicativas que procuren la comprensión de la oralidad así como la producción de nuevos discursos. Menos aún en la educación secundaria, cuando se inicia la transición a la vida adulta, y se amplía el ámbito de la actividad comunicativa con individuos e instituciones diversas. “Hecho que revela la necesidad de ampliar también su repertorio verbal de acuerdo con las demandas que imponen dichas

¹⁰ GUTIERREZ Yolima. “El sentido de la oralidad en la escuela contemporánea: estudio de concepciones disciplinares y didácticas de los docentes de lengua castellana acerca de la enseñanza de la lengua oral en la educación media de Bogotá” Colombia”. Aporte hecho desde el grupo focal con expertos.

¹¹ NUSSBAUM L. (2006). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. En Lomas Carlos (Compilador), Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). (pp.109-120). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio: Bogotá. Citado por Yolima Gutiérrez





interacciones. Facilitar el acceso a usos formales de la lengua oral, incluye el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y producción de textos orales”¹².

Estas exigencias según Lomas “hacen necesario concebir el aula como un escenario comunicativo, donde el uso de la lengua se constituye en una capacidad cultural que permite a los hablantes comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares. No basta con proclamar la necesidad de alcanzar estos fines comunicativos, se requiere adecuar los contenidos escolares, formas de la interacción en el aula, métodos de enseñanza y tareas de aprendizaje, con el fin de escenificar el intercambio comunicativo”¹³ y fortalecer los desempeños orales y el uso de la lengua en la cotidianidad.

Se entiende la complejidad de pensar una enseñanza de la lengua oral que fortalezca la competencia comunicativa, en tanto exige lograr una construcción conjunta y cooperada, aprender a ejercer un control sobre lo que se dice y cómo se dice, de acuerdo con el contexto comunicativo. Al mismo tiempo implica planificar la progresión del discurso, valiéndose de estrategias para captar la atención de los oyentes y mantener relaciones cordiales y respetuosas para permitir que aflore lo inter subjetivo. También se considera importante el estudio de los procesos cognitivos y creativos que intervienen en la comprensión y emisión de los discursos orales; estos deben ser objeto de reflexión en la escuela para comprender las implicaciones que tendría formar estudiantes conscientes de su actuación discursiva, participativa y reflexiva.

- **Problemáticas relacionadas con el contexto.**

El contexto sociocultural visto desde lo local, lo familiar, escolar y pedagógico, da cuenta de realidades institucionales, condiciones y ambientes que median significativamente en el aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura, así como en los desempeños de los y las estudiantes de los diferentes colegios participantes.

El contexto se entiende como “el espacio en donde se produce el intercambio, se dan apropiaciones, se determinan diversas visiones y lecturas del mundo, que median variadas

¹² ABASCAL, Beneito & VALERO. (1993). Hablar, escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria. Octaedro, Barcelona.

¹³ LOMAS, Carlos. (2006). Usos orales en la escuela. En LOMAS, C. (Comp.) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Bogotá: Colección Redes, Editorial Magisterio. Volumen I, 69-73. Citado por Yolima, texto citado.

expresiones de identidad de las y los sujetos; sus percepciones y vivencias, referidas a su vida cotidiana"¹⁴.

Hablar del contexto es situarse en una cantidad de hechos y situaciones heterogéneos que configuran la realidad; es algo más que un listado de problemas a enumerar, describir y medir. El contexto comprende el campo de la realidad que debemos reconocer; allí se dan articulaciones entre experiencias, conocimientos, visiones, información e intereses que llevan a mostrar con más claridad unos aspectos, dejando en la oscuridad otros"¹⁵.

El contexto permite entender la intervención de las y los participantes, la coyuntura y las decisiones; la dimensión histórica que conviene explicitar y desentrañar para establecer sus incidencias en la configuración de hechos sociales que sobrepasan el aquí y el ahora, la cotidianidad, las relaciones y prácticas sociales; el contexto pertenece a una totalidad. "La vida social rebasa las instituciones, concreta relaciones que median la transmisión de saberes y prácticas sociales. La sociedad históricamente determinada le da o no sentido a la vida"¹⁶, ya sea de legitimación o fracaso.

Morin propone tomar conciencia de los determinantes y condicionamientos del ambiente; situarnos en el ecosistema social que produce tendencias ideológicas frente al conocimiento y la actuación; establecer las circunstancias sociales, culturales e históricas en que se produce un texto: la escritura de la vida y de las prácticas educativas cotidianas. "No es posible aislar las prácticas y su comprensión, de su contexto, antecedentes, devenir. La inteligibilidad de un sistema se encuentra no sólo en el mismo sistema; también en su relación con otros, como el ambiente"¹⁷. El contexto social incide en los procesos educativos y en los comportamientos, porque las acciones están integradas en contextos temporales.

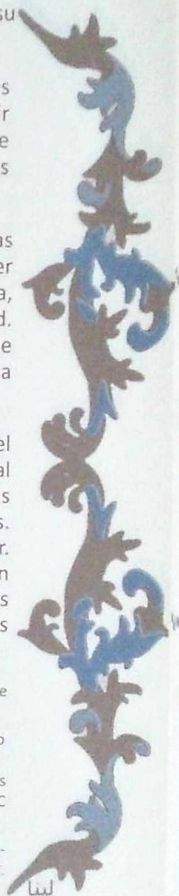
¹⁴ BOURDIEU, Pierre. (2000). Cuestiones de sociología. Istmo, Madrid. y BOURDIEU, Pierre. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En: BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura. Grijalbo. México.

¹⁵ GHISO, Alfredo. (1999). Acercamientos. El taller en procesos investigativos interactivos. En: Revista Colombiana de Trabajo Social Nº 13.

GHISO, Alfredo. (2000). Investigación comunitaria. Desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad. En: Memorias del encuentro de talentos, experiencias y esperanzas de Investigación Comunitaria. DIGIDACP, Ministerio del Interior, ISMAC (Instituto María Cano). Bogotá.

¹⁶ DE TEZAMOS Araceli. (1997). Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social. Antropos. Colección Pedagogía siglo XXI. Santa Fe de Bogotá D.C.

¹⁷ MORIN Edgar. (1996). Introducción al pensamiento complejo. (27-71). Paidós. España.





Para contextualizar, es necesario interpretar múltiples discursos que legitiman la vida. Cualquier institución y práctica se articula a la estructura social y al conjunto de valores; luego no se debe aislar un objeto de estudio de su contexto, antecedentes, devenir y sentido de verdad. Se trata de una relación constitutiva.

Las referencias al contexto hechas por docentes, directivos docentes y administrativos de las instituciones participantes en la construcción de los PILE, evidencian que este tipo de problemáticas afectan el adecuado desarrollo de los proyectos de lectura y escritura, por parte de niños, niñas y jóvenes, idea que se refuerza en las siguientes voces:

"En la comunidad existe escasa cultura de la lectura y la escritura (...) La situación social y económica de los padres de familia y de los acudientes es difícil (...) El analfabetismo en el entorno familiar, incide en el bajo nivel académico y convivencial (...) Desatención del gobierno hacia esta zona marginal, elevada deserción escolar por desplazamiento, débil formación en valores y hábitos..."
(En: documentos PILES y narrativas construidas en talleres)

Las y los integrantes de la comunidad académica expresan que por lo general, los niños y niñas no cuentan con apoyo de sus padres y madres; no los acompañan en sus tareas porque trabajan durante el día y algunos en la noche; no frecuentan la lectura en su casa ni con sus hijos, tienen problemas económicos; en fin, son múltiples los hechos que obstaculizan un ambiente favorable al aprendizaje y uso frecuente de la lectura y la escritura.

Sobre el contexto escolar y pedagógico, resulta significativo escuchar afirmaciones en diferentes estamentos e instituciones:

En el colegio no contamos con espacios y ambientes favorables para la lectura y la escritura (...), tenemos problemas de infraestructura, pocas aulas y muchos estudiantes en los cursos, no hay material de calidad ni políticas de lectura, el servicio de la biblioteca no es adecuado, no existe biblioteca (...) no existen modelos de lectores y escritores, no se motiva la lectura y la escritura, se desconocen ritmos de aprendizaje, no tenemos proyectos transversales que potencien estas prácticas en la institución, no hay direccionamiento en cuanto a

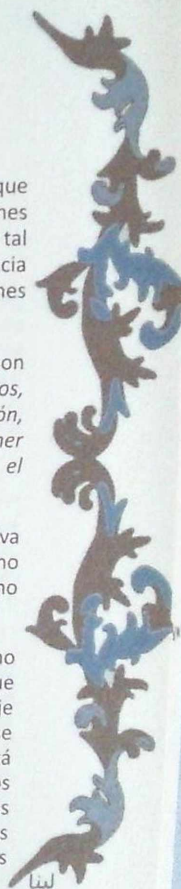
planes de estudio. No hay bibliotecarios y cuando existen, se les asigna diversas funciones. Las metodologías son tradicionales, no se desarrollan habilidades comunicativas, no hay un trabajo unificado, hay desarticulación de procesos, los estudiantes manifiestan insatisfacción con el trabajo escolar, falta compromiso de los docentes (...) (En: narrativas y PILEs).

Se señala dispersión de la escuela ante la simultaneidad de exigencias y actividades que involucran a las y los maestros, lo cual hace que el ambiente resulte adverso para quienes adelantan proyectos y procesos innovadores; de ello casi no se habla, a pesar de que tal realidad impide el desarrollo de procesos académicos cualificados, en correspondencia con las intencionalidades de la política educativa, los proyectos institucionales y los planes docentes.

Hay situaciones latentes que no se mencionan en los documentos del PILE, pero son importantes a la hora de lograr las metas propuestas: *"falta de voluntad de directivos, condiciones para los maestros, que son claves. Son comunes las dificultades de gestión, apoyo de directivas para posibilitar espacios de encuentro entre maestros, para obtener recursos, voluntad de directivos para apoyar procesos académicos que trasciendan el trabajo en el aula"* (Reflexiones grupo acompañante, septiembre 30/ 08).

La profusión de carencias en los diagnósticos suscita interrogantes sobre la perspectiva desde la cual se lee la realidad de estudiantes e instituciones, y evidencia el no reconocimiento de prácticas culturales que involucran la lectura y la escritura como condición de supervivencia en una cultura urbana.

Desde un enfoque socio cultural, se puede afirmar que en un contexto urbano como Bogotá, es imposible ser exitoso para vivir, sin leer mínimamente el nombre del bus que vamos a tomar, el recibo del servicio público que vamos a pagar, sin entender un mensaje de texto, un aviso publicitario, encontrar una dirección; etc. Podríamos pensar que no se está comprendiendo la realidad que viven niños, niñas y jóvenes de hoy; sino que se está sobreponiendo un imaginario mitificado de la lectura y de cultura escrita. Mantenemos la creencia de que hay una única manera de leer, ubicamos esta acción sólo en los signos gráficos. Atribuimos superioridad a la escritura respecto del habla, no las visualizamos como procesos que tienen su propio rigor y dinámica. Olson plantea "mientras el habla es





vista como una posesión imprecisa y desordenada del pueblo, la escritura es vista como un elemento de precisión y poder (...) se aprende a escribir, para aprender a expresarse correctamente y con precisión en las exposiciones orales”¹⁸. No existe un joven en un barrio, por más desfavorecido que sea, que no lea. Un pandillero tiene que hacerlo, y ¡de qué manera lee nuestros descuidos, nuestros miedos, nuestra ingenuidad!

Freire afirma: “Leer no se agota en la descodificación de la palabra o el lenguaje escrito; se anticipa y prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”¹⁹.

Así como lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente, lo mismo ocurre entre lectura y realidad; leer la realidad, los conflictos, la negación de derechos, las problemáticas y diversas situaciones que enfrentamos a diario en la vida constituye el eje de lo que puede ser considerado como significativo para niños, niñas y jóvenes; esta perspectiva de lectura se aprecia en los estudiantes que hablaron de las problemáticas relacionadas con las prácticas de lectura y la escritura:

Cristian: “A los estudiantes nos da pereza leer libros como La Ilíada o La Odisea que son antiguos, que no marcan la juventud en sí. Yo me he dado cuenta que cuando nos dan clases que se dirigen a la problemática que nosotros vemos o en verdad vivimos, nosotros la sentimos y aprendemos mucho más rápidamente que lo que podemos aprender de un libro como la Ilíada o la Odisea o digamos, el Cantar de los Nivelungos. Si nosotros vemos un libro muy largo, que no va con nosotros, en el sentido de que no va con nuestra época y con la problemática y el contexto que tenemos, no lo vamos a leer y nunca lo vamos a entender.”

Jeferson: “Creo que lo que nos hace falta para encontrarle un gusto a leer, es que los libros entren en una problemática que nosotros conozcamos, que hable sobre drogas, son libros que a uno le van a interesar leer, uno sabe que leyendo puede darse cuenta de lo que uno se puede salvar. Los libros que mencionó mi

¹⁸ OLSON David. (1998). El mundo sobre el papel. Gedisa. Barcelona.

¹⁹ FREIRE. Paulo. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI. México.

compañero son interesantes pero no me van a hacer crecer como persona. Nos interesa que el libro sea más reciente.”

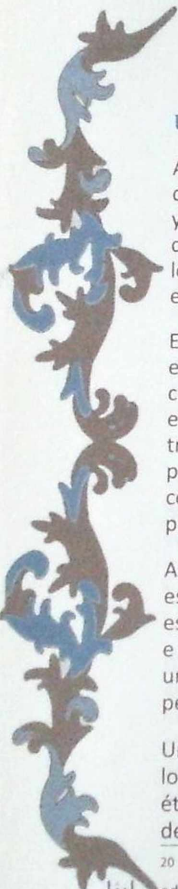
Diego2: *“Lo que queremos es un libro que demuestre la problemática social en la que estamos viviendo, en la crisis en la que Colombia se encuentra en este momento, como es el auge de las drogas juveniles. Uno no puede ir a una fiesta o ir a alguna parte sin ir drogado. Nos intriga conocer más el contexto en que se desarrolla la historia. El interés general en este tema es grande” (Entrevista colectiva Octubre 18-08)*

Estas voces, además de ser un indicio de lo que puede ser significativo para los estudiantes, muestran la necesidad de fortalecer la lectura de imágenes y signos que invaden la cultura y estimulan el pensamiento; construir estrategias de acción que involucren a los actores educativos en proyectos de lectura y escritura con sentido. Un padre de familia comentaba: *“no resulta placentero para padres e hijos leer sólo para hacer una tarea, mucho menos cuando ésta no es del interés del niño o la niña; no hay goce, eso no es leer”* (diálogo con dos padres, en taller).

La pregunta por lo placentero o no, se vuelve un aspecto digno de atención. ¿Cómo saber cuándo un texto es o no placentero, para un niño o niña? Se supone que *todo acto de lectura puede producir satisfacción*, dependiendo del propósito que lo motivó; algunos temas y textos exigen mayor esfuerzo para su interpretación y construcción, como un ensayo científico; pero no por ello es menos placentero en relación con el conocimiento y sus posibilidades de creación y recreación.

Hablar de goce en la lectura es entonces pensar en la subjetividad de quien lee. Cuando existe placer de leer, se hace visible el sujeto lector; no importa el tipo de texto que tenga en las manos, sino la experiencia que genere. Seguramente las lecturas que más recuerdan estos jóvenes son aquellas en las que algo les pasa y en que ellos hacen algo con los sentimientos o pensamientos suscitados por la obra. “El sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad, por su pasividad y receptividad; también por su disponibilidad y apertura. Se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo,





hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial²⁰.

Una tríada en tensión:

Al volver sobre las problemáticas señaladas, no sólo se visualiza un panorama desalentador que conecta de alguna manera políticas gubernamentales e institucionales, espacios físicos y temporales, actores del acto educativo, y sobre todo, ambientes, sociales y culturales que caracterizan la comunidad educativa y local. Es de suponer, que resolviendo estas dificultades, los problemas de oralidad, lectura y escritura también se resuelven. Pero es obvio que la escuela no podría sumir tal compromiso so pena de sucumbir en el intento.

En este punto, se configura la idea de tensión en el triángulo: políticas gubernamentales y escolares, perfiles de los actores educativos (maestros, estudiantes madres y padres) y contexto social y cultural. La movilidad de estos focos de tensión depende de las interacciones entre políticas, ambientes y sujetos para generar transformaciones. Cada vértice de este triángulo porta matices que inciden directa o indirectamente en los procesos formativos de las personas y en particular en la ausencia o frecuencia de lectores y productores de textos, así como en la calidad de los aprendizajes; aspectos que van dejando marcas en el desarrollo del potencial humano y ciudadano de un país.

Así las cosas, las acciones para resolver las problemáticas detectadas se orientarían a potenciar estas interacciones como centro de la reflexión sobre las prácticas de oralidad, lectura y escritura; a crear condiciones para favorecer cambios esperados que trasciendan la escuela e involucren la realidad social y cultural; pues ésta incide en las posibilidades de acción en una institución educativa; sin pretender desconocer la necesidad de asumir una postura pedagógica de compromiso y renovación.

Una postura política de la educación enseñaría a leer críticamente la realidad, involucrando a los actores en su condición de sujetos. Portaría como alternativa un equipaje epistemológico, ético y político. Esto es, de compromiso, de acción consciente y deliberada en procura del desarrollo de las personas como sujetos de experiencia. Entonces, tendría sentido afirmar:

²⁰ LARROSA, Jorge (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. (página 95). FCE, segunda edición. México

*"Toda actividad educativa es intencional, dialógica y por lo tanto, política"*²¹; toda forma de conocimiento involucra saber, sentimiento, voluntad, deseo y relaciones inter subjetivas; cuando se trata de transformarnos y contribuir a transformar la realidad.

Visto así, "más allá de hacer la tarea para la Secretaría de Educación, los PILE se convertirían en posibilidad de construir políticas y posturas de trabajo que propendan por el avance de las prácticas lectoras y escritoras (...) que incidan en la revisión de los planes de estudio y la reflexión sobre la manera cómo la lectura y la escritura acontecen transversalmente en los currículos, de suerte que los maestros de matemáticas y ciencias naturales también enseñen a leer y a escribir, y socialicen las formas cómo lo hacen, es decir, visibilicen para otros la inquietud de *¿qué procesos funcionan desde sus didácticas específicas*"²².

Desde la antropología, "la práctica" se comprende como un comportamiento consagrado a determinada colectividad, habitualmente seguido por sus miembros, como una costumbre. Entonces, si esta idea se aplica a la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales, éstas se involucrarían a la vida ciudadana como un ejercicio cotidiano común entre ciudadanos y ciudadanas, no sólo en el espacio escolar; también en las calles, las estaciones de buses, el transmilenio, las cafeterías, los bares, los parques, es decir, en los espacios donde se transita regularmente.

La gente se haría escuchar, se atrevería a leer y escribir, a procesar con rapidez y a utilizar las competencias necesarias para la vida social, profesional y cívica. De esta manera, se comprendería que la lectura y la escritura como prácticas sociales, no están circunscritas únicamente a la escuela o a los hogares de los estudiantes; se ubicarían en un espectro más amplio. Se reconocería que las y los estudiantes de cualquier localidad de Bogotá, leen y escriben como una práctica social cotidiana. Nos interesaría saber qué leen y escriben los niños, niñas y jóvenes, cuándo, cómo y dónde lo hacen. Pensar de esta manera implica revisar las concepciones que tenemos de lectura y de escritura.

A continuación focalizamos la mirada en las acciones previstas por los equipos PILE para involucrar a estudiantes, maestros y padres de familia, en ese compromiso que como actores educativos se requiere.

²¹ IBID.

²² MORENO, Patricia. Docente, coordinadora e investigadora del Programa de Educación Básica de la FUM, participante del grupo focal con expertos.





2. Avizorando acciones para el fomento de la lectura y escritura.

Se ha insinuado la carencia de una política escolar clara frente a la lectura, la escritura y la oralidad, en cuanto compromiso que se asume desde la apropiación de una postura teórica, el empoderamiento de un ser y hacer pedagógico crítico y reflexivo que coadyuve al fortalecimiento de ese saber y hacer en la comunidad educativa. Aún así, en los equipos PILE, se observa preocupación por elevar la frecuencia y la calidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la comunidad educativa, por ello plantean acciones orientadas a:

- Sensibilizar y motivar a las y los estudiantes hacia la cualificación de este tipo de prácticas,
- Vincular la familia a la escuela mediante ejercicios que implican leer y escribir con sus hijos e hijas.
- Formar a los docentes para mejorar las prácticas de lectura y escritura en la institución y en consecuencia cualificar ambientes de aprendizaje,
- Favorecer la expresión oral, corporal, artística y la comunicación en la comunidad educativa.

En este sentido, para cada uno de los ítems anteriores, se señalan múltiples actividades, pero en pocos casos se visualizan procesos de largo aliento articulados al currículo. Aspecto que ameritaría seguimiento y sistematización del desarrollo de dichas propuestas para valorar los alcances. Si bien los equipos PILE vienen gestando procesos de cambio e innovación que vale la pena resaltar, todos sabemos que las instituciones como la escuela y la familia, no cambian sólo con la buena voluntad de unos pocos, ni por promulgación de políticas o de un proceso motivacional; se requieren condiciones sociales concretas y procesos sostenibles, en los cuales se fortalezcan colectivos o equipos de trabajo, y se generen procesos autoformativos, e inter subjetivos; se compartan experiencias de otros, se pongan en diálogo de pares las fortalezas e incertidumbres y se vincule a los estudiantes como parte activa en ese ejercicio auto formativo y co-constructivo.

Si bien, dos documentos PILE argumentan la lectura como práctica social y cultural, en el apartado correspondiente a acciones alternativas para solucionar problemáticas de lectura, enuncian listas de actividades que poco trascienden el trabajo de aula, no se refieren a

prácticas sociales auténticas, o al trabajo por proyectos, aunque se destaca el interés por cualificar en los estudiantes este tipo de prácticas.

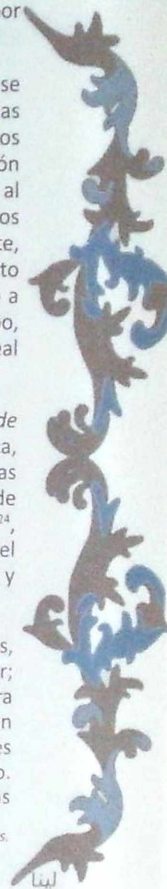
Una sistematización del desarrollo de estas iniciativas, permitiría precisar cuáles acciones se realizan efectivamente y se convierten en procesos que inciden en la transformación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad; permitiría determinar qué criterios orientan esos procesos, qué elementos teóricos las sustentan y en qué medida se nutren de una indagación que ayude a reciclar viejas estrategias didácticas, en la perspectiva de darle la palabra al estudiante y fomentar el mejoramiento de los procesos de convivencia ciudadana permeados por la escucha, por las relaciones inter subjetivas (maestro-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-familia), de trabajo en equipo y de desarrollo de posturas democráticas. Esto permitiría sustentar a la luz de resultados y publicaciones, que la escuela está cambiando a favor de la infancia y de la juventud que pasa por sus aulas; lo cual significaría al mismo tiempo, que las prácticas docentes están cambiando y que los PILE sí constituyen una alternativa ideal para lograrlo.

Se requiere investigación en el aula para garantizar solidez orientada a “la construcción de la subjetividad ajena (acción social de alteridad) implícita en la intencionalidad pedagógica, dentro o al margen de la vida cotidiana”²³; también de estrategias didácticas guiadas intencionalmente a la creación de ambientes de aprendizaje, como “una manera concreta de expresar la modelación de las relaciones entre sujetos en el proceso pedagógico” (Serna)²⁴, para llenar de sentido el hacer educativo en procura de transformaciones que se nutren del saber, la reflexión crítica sobre el hacer con otros y para otros, a partir de la sistematización y la resignificación de acciones, procesos y formas de evaluación.

La práctica docente que se nutre de la investigación en el aula y la metodología de Proyectos, incita a buscar respuesta a las preguntas e inquietudes que la vida diaria nos invita a formular; así como al trabajo mancomunado con equipos de docentes y estudiantes, con espacios para resignificar lo que ocurre en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; desde allí se pueden explorar elementos necesarios para reconsiderar conceptos, procesos, dinámicas, actitudes y hechos susceptibles de ser mejorados o incluidos para alcanzar un propósito formativo. Esto exige mayor rigor académico, implica llevar registros adecuados de cada una de las

²³ SERNA G. Humberto. (2000). *Gerencia Estratégica. Planeación y Gestión* ■ Teoría y Metodología. p. 32. ed. 7. 3R Editores. Bogotá.

²⁴ IBID





etapas mediante el uso de instrumentos y técnicas de investigación que permitan visibilizar información relevante y analizarla en procura de cualificar el quehacer docente.

Todos los maestros del distrito capital vinculados o no a los PILE, son profesionales con diferente nivel de formación en investigación y con un saber pedagógico susceptible de ser potenciado, de modo que les permita contextualizar y reconceptualizar los hallazgos derivados de una mirada autocrítica de la práctica en el campo del saber que manejan. Se requiere fortalecer la formación pedagógica de las y los maestros y a la luz de ésta, empoderar la reflexión y la indagación, como algo inherente al ejercicio de la docencia, alrededor de búsquedas concretas que conlleven a resultados de interés para la infancia y la educación, como producto de la acción de grupos humanos interesados en crecer profesional, humana e intelectualmente.

De acuerdo con Eisner, "la investigación en educación es un punto medio entre la investigación y la evaluación cualitativa y su relación con el ver, como aspecto básico de la acción del

maestro o del equipo docente. Y es que en el ver, la mirada del ojo ilustrado se constituye en dispositivo para comprender el mundo y explorar maneras de operar en él"²⁵.

La investigación al interior de la institución educativa contribuye a la producción de conocimiento pedagógico y didáctico, que haga realidad las innovaciones en el aula y la multiplicación de los espacios de formación; es decir a la producción de campos aplicados que permitan descubrir formas de acceder al conocimiento, de maximizar tiempos y espacios, en rescate de experiencias que modifiquen el acontecer en el aula y provoquen variaciones en el método de enseñanza y en el manejo de tecnologías acordes con la complejidad social, cultural y tecnológica del momento histórico en que nos ubiquemos. La investigación permite a maestros y maestras, volver la mirada dentro de nosotros mismos como actores y extenderla hacia el exterior "para hacer de la formación un principio de acción" como afirmara Hilda Mar Rodríguez Gómez en una conferencia sobre la investigación en la Escuela Normal Superior, Sin fecha de publicación.^{26*}

La actitud investigativa permite a maestros y maestras, lograr de manera progresiva, ese proceso de perfeccionamiento constante y progresivo en procura de la "maestría pedagógica",

²⁵ EISNER Elliot. (1988). El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa. Primera edición, Paidós. Barcelona.

^{26*} RODRÍGUEZ GÓMEZ Hilda Mar. La investigación en la Escuela Normal Superior. Conferencia. Sin fecha de publicación.

aspiración de cada uno de los que desarrollamos nuestro quehacer en la esfera de la enseñanza y la educación. En el decir de V. López Palacio, la maestría “se deriva de un sistema de cualidades que interactúan y se amplían en múltiples aspectos²⁷” como: la formación político – ideológica, científica, pedagógica, el buen trato y las cualidades producto del esfuerzo personal, la dedicación y la apertura hacia el cambio. El alcanzar la maestría es un largo proceso en el cual podemos distinguir: el amor a la profesión, la asimilación de los conocimientos profesionales, formación pedagógica, capacidad creativa para hacer del trabajo una labor científica, postura frente al mundo y actitud de cambio, formas que le permiten a al docente cumplir a plenitud el encargo social de formar las nuevas generaciones.

A continuación se presenta una perspectiva teórica con miras a comprender el compromiso que como actores educativos tendríamos en relación con el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como prácticas sociales y culturales.

3. Acercamiento teórico hacia la consolidación de ciudadanía desde la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

Como punto de partida se presupone que los y las docentes son personas idóneas en el saber y el hacer, respecto de la lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, seres capaces de convertir los procesos de enseñar y aprender, en verdaderos actos de comunicación, en procura de preparar el camino de la mente humana hacia la construcción del conocimiento, de manera cada vez más autónoma, y hacia una convivencia ciudadana mediada por una comunicación efectiva, gracias al uso consciente y deliberado del lenguaje.

Porque las personas son sujetos que se constituyen a si mismas en y por medio del lenguaje, y por tanto están llamados a interactuar de manera permanente con los demás, en diferentes contextos sociales en los cuales actúan como ciudadanos. En este sentido, Echeverría²⁸ reconoce la importancia de nuevas formas de comunicación que acercan cada vez más las

²⁷ LÓPEZ PALACIO Juan. Dr en Ciencias Pedagógicas. Prof. Tit. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Central de Las Villas, Cuba, en su artículo, La Maestría Pedagógica, Cuba (sin fecha de publicación).

²⁸ ECHEVERRÍA Rafael. “Ontología del lenguaje”, (página 28). Editorial Dolmen Estudio. Tercera Edición, Santiago de Chile.





culturas del planeta, las pone en diálogo permanente con el mundo, amplían miradas y retan a poner en juego subjetividades para responder a las demandas actuales de la comunicación. Esto requiere lectores ágiles y con altas dosis de interpretación para ubicarse con acierto en

las nuevas percepciones del mundo y de los signos culturales; así como una escritura formal y un manejo ágil de signos que dinamicen las formas de interacción.

Pero aunque la relación lectura, escritura, oralidad y lenguaje parece evidente; sin embargo, el hecho de que los seres humanos seamos seres de lenguaje, no 'garantiza' que la oralidad, la escritura y la lectura, acontezcan de manera eficiente y eficaz en las prácticas sociales. De alguna manera, esta relación se ha naturalizado; conviene desnaturalizarla para problematizar estos procesos como prácticas sociales y culturales.

Echeverría asume el lenguaje como la capacidad del ser humano para expresar lo que piensa y siente; gracias a ello, éste se convierte en observador particular del mundo y del fenómeno humano, lo interpreta, interactúa con otros y registra sus niveles de entendimiento. En este sentido, el uso de la palabra hablada y escrita, en cuanto manifestaciones del lenguaje, requieren ser orientados desde las interacciones sociales y culturales de los seres humanos, de sus historias, sus experiencias y sus proyectos de vida.

Más allá de habilitar para compartir las experiencias, para aprender de otros y para enriquecer el intelecto, se busca que el lenguaje en sus diversas manifestaciones, posibilite pensar simbólicamente; construir sistemas complejos de significación y a través de ellos, representar y/o expresar experiencias, emociones, necesidades e imaginarios. Esto es, crear realidades.

Desde esta mirada se transforma la concepción tradicional de que los objetos preceden al lenguaje y se reconoce que "el lenguaje también puede preceder a los objetos, esto es genera ser"²⁹. Todo lo que existe para el ser consciente, alrededor de lo cual pensamos, hablamos y escribimos, se concreta en el lenguaje, que permite participar continuamente en el devenir personal y social; abrir o cerrar posibilidades a partir de lo que afirmamos, de lo que escuchamos, de la manera como expresamos lo que decimos o callamos intencionadamente. Gracias a esa capacidad para jugar con el lenguaje, los seres humanos podemos moldear la identidad y la realidad; podemos decidir cómo queremos ser vistos por los demás y por nosotros mismos. En fin, hacemos que la palabra y las formas de expresión crezcan y evolucionen en el sujeto, en

لبناً²⁹ obra citada (página 33).

la medida en que éste ponga en juego su imaginación para recrear su cultura y sus relaciones con la ciencia y los signos de la cultura.

Es en este orden de ideas que los procesos de oralidad, lectura y escritura se consideran prácticas sociales y culturales inherentes a los actos de pensar, enseñar y aprender; en los cuales niños y niñas, adolescentes y jóvenes, tanto como maestros y maestras, pueden ser interlocutores en todos los niveles y espacios académicos para explorar y construir saberes y experiencias desde múltiples posturas y niveles conceptuales. Poner en diálogo y tejer historias que identifican a unos y otros en sus semejanzas y diferencias, en sus formas de apropiar experiencias y tensiones inherentes a su condición humana.

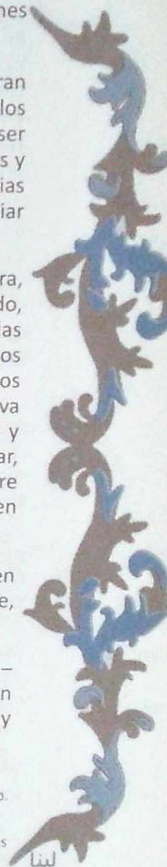
Armando Petrucci en la obra compilada por Chartier plantea: “un porvenir para la lectura, entendida como una actividad cultural o de deleite para el hombre alfabetizado, está asegurado, en la medida en que el futuro próximo contenga la otra actividad fundamental, propia de las sociedades alfabetizadas: la de la escritura. Hasta que dure la actividad de producir textos escritos (en cualquiera de sus formas), seguirá existiendo la actividad de leerlos, al menos en alguna proporción (máxima o mínima) de la población mundial”³⁰. Desde esta perspectiva la lectura y la escritura, seguirán circulando a través de la obra impresa o virtual. Siguen y seguirán siendo prácticas culturales y sociales, formas de establecer contacto para informar, formar, seducir, recrear, ficcionar. Llamen la atención dos expresiones de Petrucci: hombre alfabetizado y sociedad alfabetizada ¿Qué significan hoy estas expresiones, en Bogotá y en Colombia?

Pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales, implica no sólo que se publiquen periódicos, revistas y libros a diario en la ciudad; también que en la sociedad que los acoge, existan seres *alfabetizados*; que lean y conviertan la lectura en experiencia.

La mirada de Jorge Larrosa³¹ sobre la lectura, permite comprender la relación lenguaje – experiencia – inter subjetividad, articuladas a prácticas sociales y culturales que inducen para aprender de otros, activar saberes en la perspectiva de construir nuevos sentidos y

³⁰ PETRUCCI (2001). Armando. Leer por leer: un porvenir para la lectura. , p. 593. En: CHARTIER Roger, CAVALLLO, Guglielmo. La historia de la lectura en el mundo occidental. Taurus. Madrid.

³¹ LARROSA Jorge. (1996) Lectura, experiencia y formación. Entrevista. (página 16) En: La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona.





expresarlos, mediante la escritura o mediante la oralidad. Este ejercicio consciente se convierte en experiencia cuando interpela y hace que algo pase en nosotros, cuando mueve hacia el cambio; así se crea una relación estrecha entre lectura, expresión y conocimiento, se movilizan conceptos e interacciones. Al reflexionar sobre lo que leemos o decimos, reducimos fronteras entre lo que sabemos y lo que somos; entre lo que pasa y nos pasa; nos involucramos cada vez más, en un universo cultural que amplía la mirada del mundo y de las personas con quienes interactuamos.

Para Larrosa “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, al que tenemos que prestar atención, porque compromete nuestra capacidad de escucha (...) frente a lo que los libros, los objetos o las obras de arte tienen que decirnos”³²; estar abiertos a esta complejidad del mundo de los signos, es disponernos a vivir un proceso de formación y transformación.

Si la lectura se convierte en experiencia, se podría decir que sólo acontece en el hombre o la mujer alfabetizados, que no sólo reconocen unos códigos culturales y sociales que permiten la interacción con el mundo y con los otros; sino que también tienen la conciencia de ser sujetos de lenguaje, se dejan atravesar y transformar por esos códigos: los saben leer. No es suficiente haber ‘aprendido a leer’ o haber ‘aprendido a escribir’ para decir que se es alfabetizado. Se trata de comprender por qué - a pesar de haber pasado por una escuela o institución educativa- muchos sujetos no son alfabetizados y difícilmente pueden convertirse en *letrados* dentro de una sociedad alfabetizada. Entonces el que en la sociedad existan libros y bibliotecas no hace que todos los ciudadanos practiquen la lectura y la escritura. Los índices para América Latina y especialmente para Colombia son desalentadores: el promedio de libros leídos al año, es de uno por persona, si nos acogemos a las estadísticas del Dane, sobre Hábitos de lectura y Consumo de Libros en Colombia³³.

Sin embargo, se sabe que la cultura y la sociedad están habitadas de lenguajes: íconos, símbolos, gráficas, colores, señales, índices, gestos, que contienen mensajes, cuyos sentidos se interpretan de múltiples maneras que consciente o inconscientemente posibilitan el ingreso al mundo del ciudadano, lector de esa cultura. Existe, desde esta perspectiva, una lectura como práctica social que no permite sobrevivir en ella, sin reconocer dichos lenguajes.

³² LARROSA, obra citada.

³³ FUNDALECTURA,, Bogotá, 2005

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son una prueba de ello: la proliferación de la imagen, el incremento del plurilingüismo y la expansión de plataformas virtuales, impactan nuestra relación con los textos y afectan las prácticas de la lectura y escritura. "En el siglo XXI, leemos estos tipos de textos, con objetivos cada vez más ambiciosos, y en contextos que nunca antes habían existido o no estaban disponibles en la vida social.

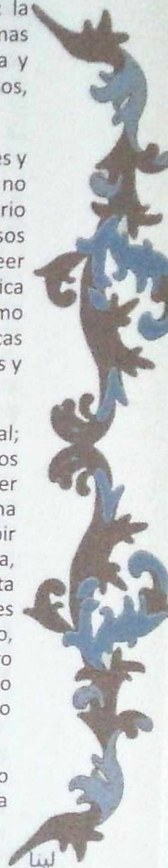
En el contexto político de la llamada democracia, por ejemplo, se consumen discursos sutiles y seductores que encubren de manera perversa ciertas intencionalidades que la ciudadanía no interpreta cuando desconoce los intereses que se ocultan en el juego de palabras. Es necesario enseñar a explorar esos sentidos ocultos y a dirimir nuestras diferencias con estos discursos para comprender cómo actuar en condición de ciudadanos. En realidad ¿sabemos o no, leer y escribir? ¿Cómo se lee una factura? ¿Cuántos lo hacen de manera consciente como práctica social? ¿Cuando adquirimos un producto como el celular, leemos el contrato de servicios como un ejercicio que produzca experiencia? Para pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales, habría que explorar más el mundo de las y los lectores y la lectura; el mundo de las y los escritores y la escritura; sus concepciones y prácticas.

Daniel Cassany afirma que leer y escribir se articulan de manera directa y tienen un origen social; su desarrollo se nutre de la interacción con una comunidad de habla determinada. Nuestros discursos reflejan puntos de vista y comprensiones del mundo, contruidos socialmente: "Leer y escribir son prácticas insertadas en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales"³⁴. Aprender a leer y escribir implica conocer esas particularidades, la estructura de cada género textual en cada disciplina, formas de uso, funciones, qué debe decirse y qué omitir. En la escritura se tienen en cuenta las reglas lingüísticas que gobiernan el código escrito, los tipos de textos y sus convenciones particulares (carta, informe, ensayo), los roles del autor y del lector, las formas de pensamiento, los valores y representaciones culturales. Aspectos que no refleja fielmente la escritura pero si la oralidad, que porta matices pragmáticos difícilmente traducibles al código escrito. Esto convierte a la escritura en un proceso complejo susceptible a diversas interpretaciones, como plantea Olson en su libro *El mundo sobre el papel* (1994)³⁵.

La mirada compleja del lenguaje incluye una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores, unos estilos de pensamiento preestablecidos que reflejan la manera

³⁴ CASSANY Daniel. (2006). *Tras las Líneas, sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona.

³⁵ OLSON, David R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa, primera edición. Barcelona.





como concebimos e interpretamos la realidad y configuramos nuestra identidad dentro de un colectivo. Se lee para escribir y se escribe para un lector; en este proceso creativo se compromete la subjetividad del escritor, quien refleja lo que le pasa, lo que es, lo que piensa y siente.

La escritura da oportunidad a quien escribe de pensarse y reflexionarse a través de lo que afirma; este hecho invita a aprender a leer para escribir, y a escribir para la realización de la persona como ser humano; escritura que contribuye a plasmar para otros una forma de comprender la complejidad del mundo que le rodea. Lo importante no es sólo lo que sabemos, sino lo que somos y podemos comunicar en lo que decimos, escribimos y hacemos.

La Teoría Sociocultural contribuye a resignificar la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, para abordarlas desde la escuela como procesos, desde la forma como la mente humana funciona y adquiere conceptos e ideas en un ambiente social. Algunos conceptos derivados son: actividad, uso de herramientas y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). "La actividad se refiere a la manera como los seres humanos construyen su mundo y resuelven sus acciones físicas y mentales. Cada actividad depende de factores importantes como el contexto, la historia, las intenciones de los individuos que participan y los materiales e instrumentos que se utilizan para realizarla"³⁶. los instrumentos o herramientas se vuelven una parte fundamental para el funcionamiento humano; las utilizamos para controlar nuestro ambiente y resolver nuestras actividades; nos conectan y, al mismo tiempo, nos distancian del objeto que deseamos controlar; esta distancia simbólica, física o temporal, se convierte en herramienta en sí, y es fundamental para activar una función cognitiva que debemos desarrollar. La herramienta psicológica más poderosa y cercana es el lenguaje; es precisamente la que intentan comprender y utilizar los estudiantes en sus esfuerzos por producir un texto escrito" (Wertsch, 1985)³⁷, pues la tarea de escribir causa dificultades cognitivas.

En el aula de clase, desde un enfoque comunicativo, los estudiantes son estimulados para que hablen libremente a pesar de los errores; la tarea de producir un texto escrito exige mayor rigor y precisión: conocimiento de la estructura formal de la lengua. Comprender la dimensión y complejidad de ese esfuerzo aporta pistas a maestros y maestras, para ayudar a que las y los estudiantes mejoren su competencia lingüística global. Exige explorar maneras de acceder a los

³⁶ VILLALOBOS, José (2007) La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

³⁷ Citado por VILLALOBOS, Op Cit.

medios y a las herramientas necesarias para asumir la escritura como proceso de producción a partir de la Zona de Desarrollo Próximo, con la ayuda de personas y recursos externos, hasta lograr que se haga de manera consciente este trabajo, sin ayuda externa y se convierta en una práctica social. Estos medios y recursos serán utilizados por el estudiante de manera independiente y luego interiorizados cuando comprenda la lógica del proceso escritural y la dinámica de aceptación social.

Para algunos niños y niñas el texto escrito no es una realidad familiar. Le corresponde a la escuela suplir esta carencia y rodear al estudiante de libros y textos, ofrecerle maestros que efectivamente lean y escriban, que incorporen en sus métodos ejercicios adecuados y alternativos para facilitar la lectura en voz alta como un momento necesario del aprendizaje inicial y el reconocimiento directo de las palabras escritas. Este es un paso previo a la lectura silenciosa que se pretende lograr. Jacques Fijalkow y Gerard Chauveau señalan como etapas de adquisición de lectura: “**comprensión**, durante la cual el niño toma conciencia de las funciones y del funcionamiento de la escritura; **dominio**, durante la cual procede por ensayo-error y corrección razonada de sus errores; **automatización**, en que lee fluidamente sin fatiga, y **extensión**, que lleva al aprendizaje”³⁸.

Según Chartier y Herbrad (2002) el fracaso escolar proviene de que la escuela “sólo se preocupa de la segunda fase”; al ignorar el peso de la primera, inicia demasiado pronto a los niños en una descodificación desprovista de eficacia. La misma desconfianza se manifiesta respecto de la lectura en voz alta “actividad de comunicación oral y transmisión de la lectura, que incluso puede constituir para el niño un “peligro real”³⁹.

El lenguaje escrito, con mayor fuerza que el oral, “al tiempo que libera la comprensión, la determina, la limita.”⁴⁰ El acto de escritura convierte nuestras vivencias en una experiencia interior; da lugar a transformaciones y apropiaciones del sujeto que escribe o lee; escribir

³⁸ CHARTIER, Anne-Marie y Hebrard Jean. (2002). La lectura de un siglo a otro. Barcelona España; Editorial Gedisa. 204 p.

³⁹ Obra citada.

⁴⁰ FERRER CERVERÓ, Virginia. (1995). La crítica como narrativa y la crisis de formación. En: Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Alertes, Barcelona, Tomado de Moreno, Patricia y otras, Proyecto de Caracterización de estudiantes del programa de Básica con énfasis en lectura y escritura. (2007-2008). FUM. Bogotá.
Ibid, p. 169





invita a recrear el lenguaje y el pensamiento. En ese sentido, la escritura no sólo reconstruye la historia propia; sino que aumenta la "densidad del existir"⁴¹.

Ser sujeto lector y escritor es al mismo tiempo ser sujeto de experiencia, actuar alfabetizadamente en relación con el lenguaje, porque en estos actos se conjugan pensamiento y creación; al producir un texto o al leerlo, entretajamos reflexiones sobre nosotros mismos, lo que acontece y nos acontece. Igual ocurre con el aprendizaje y con todo proceso de humanización: requieren una progresiva toma de conciencia. Hacer consciente algo es una forma de aprender, de hacer comprensible un saber, de develar lo oculto para llegar a lo desconocido y reconocerlo como válido o no. El uso apropiado de la oralidad, requiere a igual que la lectura y la escritura, convertirla en práctica real en la convivencia escolar y ciudadana; volverla objeto de estudio consciente y deliberado en el contexto escolar y desde las diferentes áreas del saber.

Este ideario formativo exige poner en diálogo tres elementos fundamentales: una apropiación conceptual de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales y culturales; una perspectiva crítica de la pedagogía y una puesta en escena de ese saber o idoneidad que caracteriza al profesional de la docencia. Estos saberes contribuyen a la construcción de subjetividades y experiencias compartidas que se vuelven cada vez más autónomas, en las cuales aprendices y enseñantes se involucran con su ser y saber en prácticas efectivas en las cuales el papel testimonial del maestro (a) es indicador de autoridad y competencia para enseñar. Eso significa tomar en serio el quehacer pedagógico, buscar condiciones materiales y ambientales indispensables para que la práctica docente sea exitosa.

Por perspectiva crítica de la pedagogía de la lectura, la oralidad y la escritura se entiende: "una actitud espiritual y académica, teórico/práctica, que se preocupa, ante todo, por comprender las relaciones entre la subjetividad, el lenguaje y la historicidad de la experiencia, en clave de compromiso existencial con la búsqueda de la emancipación humana"⁴².

Los seres humanos somos simbólicos, portadores y al tiempo necesitados de significación, constituidos psico/social e histórico/culturalmente; nos relacionamos de múltiples formas

⁴¹ Ibid, p. 169

⁴² JIMÉNEZ Camilo, Apuntes sobre los PILE, desde el ángulo de la colocación crítica. Documento de trabajo, a propósito de su rol como participante del grupo focal con expertos que participó en la investigación sobre Problemáticas y prácticas formativas en lectura y escritura, citada a lo largo de este escrito. Diciembre 14 de 2008.

que contribuyen a tejer complejamente, procesos de dominación y de liberación en cuanto personas, y como colectividades sociales.

Con Freire afincamos la idea de que “la palabra es el diálogo mismo, a través del cual el oprimido, en comunidad, se hace sujeto para sí, para los otros y para **ser más** humano, porque realiza su lectura del mundo, propia y única, abierta a un mundo común, inacabado, posible de ser recreado y transformado con los otros. Por eso, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y se prolonga a través de aquella” (2006: 94)⁴³.

Desde esta perspectiva es posible trascender el enfoque psicolingüístico oficial, que en el mejor de los casos acepta que la lectura es una interacción cognitiva entre el texto y su lector; no podemos mitificar e invisibilizar las tramas de poder y la sedimentación de espiritualidades de larga duración, vinculadas con la ausencia o presencia de las culturas oral, escrita o letrada, en un contexto social concreto.

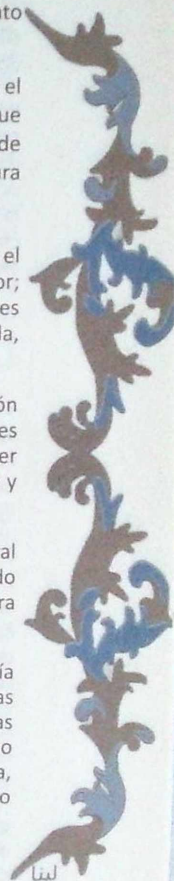
Leer críticamente es situarse en la manera como están ausentes o presentes, en interacción compleja y dialéctica, las culturas oral, escrita, letrada y mediática; la lectura crítica no es de nivel meta cognitivo inferencial; se da cuando una comunidad puede, por ejemplo, leer un recibo de los servicios públicos desde una perspectiva de derechos sociales, de género y sociales y realizar con éxito, los procesos requeridos.

La postura crítica ante las culturas oral, escrita, letrada o electrónica en un contexto sociocultural concreto, permite ir más allá del reconocimiento de la lectura como experiencia en el sentido de “habilitar un ángulo de colocación y potenciación de prácticas” y procesos de lectura para la emancipación. Eso es “colocarse”, en el sentido de Zemelman⁴⁴.

La mirada de la lectura desde la filosofía estética hermenéutica, la fenomenología y la deconstrucción, sitúan en primer plano la experiencia del sujeto, más allá las predeterminaciones moldeables con estándares de competencia, condiciones socioeconómicas o tradiciones culturales de su entorno inmediato de consumo simbólico. Se ubica como sujeto en un contexto de lectura en el cual, sus circunstancias se van dando en el día a día, no son inmutables. La experiencia de lectura es la de ser en el mundo como acontecimiento

⁴³ Paulo FREIRE (2006), El acto de leer y el proceso de liberación, Ed. 18. Siglo Veintiuno, México.

⁴⁴ Hugo ZEMELMAN (2002), Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento. Anthropos, México. Obra citada.



de la palabra o del lenguaje. Cuando esto sucede los libros se convierten en instrumentos de dominación, explotación y exclusión, o por el contrario de inclusión.

Peter Mc Laren propone tomar en serio “cómo se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad” (2001)⁴⁵. Para los agentes involucrados en los PILES, de manera particular maestros y maestras, esto se traduce en investigación-acción que posibilite comprender y orientar la manera cómo los procesos de lectura y escritura habitan la experiencia, generan transformaciones en las personas y en las colectividades (ciudadanías concretas), alimentan una cultura política popular y propician transferencias de poder a los excluidos y discriminados.

4. A manera de Cierre.

En esencia, se infiere de lo expuesto que superar los problemas de oralidad, lectura y escritura atribuidos a las comunidades educativas de los 20 colegios, exige una postura crítica y política fuerte en la cual maestros y maestras recuperemos nuestro rol, nos vinculemos y vinculemos a la comunidad educativa en acciones que vayan más allá de la escuela. Construir una postura y ejercer liderazgo e integrarse a los equipos PILE asumiendo como propia esta responsabilidad.

Sin embargo, se reconoce que los problemas del contexto y la convivencia social que circulan en el aula como espacio microscópico, refleja la complejidad de las condiciones y vivencias culturales; erradicar estas falencias implica no sólo fortalecer la interacción entre escuela, familia y comunidad, sino emprender acciones que trascienden la escuela y el quehacer docente de aula, mucho más si se conciben la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

En este sentido, si bien se perfila como acierto el programa de asesoría y acompañamiento a los 20 colegios, por la sensibilización a la comunidad educativa en el diseño y la formulación de los PILE y por el fortalecimiento pedagógico y temático de distintos actores, se hace necesario revisar desde la gestión escolar, la manera de vincular toda la institución e impulsar estos esfuerzos de colectivos inter-estamentales (que trabajaron en los PILE) para garantizar

⁴⁵ MC LAREN Peter. (2001). Multiculturalismo revolucionario. Capítulo 1: Geografías de la identidad. Siglo XXI.

Citada por Jiménez en el documento de trabajo mencionado antes.

sostenibilidad y resultados. Ello implica mirar desde la escuela y con los mismos estudiantes, lo que sucede con la lectura y escritura en el contexto social y cultural, si existen círculos de lectura en el barrio, o se pueden crear como alternativa de interacción y desde allí comprender qué prácticas interesan a las y los estudiantes y en realidad resultan significativas en la construcción de experiencias de oralidad, lectura y escritura.

El trabajo en equipo para construir comunidades de aprendizaje y procesos investigativos que conlleven a resignificar la escuela y sus prácticas pedagógicas, sigue siendo una limitante para el desarrollo de los PILE articulados a los currículos. La demarcación del parámetro (relación número de docentes por estudiante) y el imaginario de la presencialidad como factor central de aprendizaje, debería resignificarse, con miras a crear espacios para fortalecer el encuentro de colectivos al interior de las áreas, inter áreas e inter ciclos, en tiempos y espacios institucionales, de suerte que se proyecten trabajos de corte investigativo que sean objeto de sistematización, seguimiento y evaluación crítica-reflexiva, en procura de transformar las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Pero al reconocer la gran incidencia del contexto político y socio cultural en la realidad de las prácticas escolares, resulta apremiante poner en diálogo las políticas gubernamentales e institucionales, los sujetos o actores del acto educativo, en procura de crear condiciones y ambientes sociales y culturales, de manera que se vea la escuela como una parte de ese entramado social y no la única responsable en la solución de problemas de oralidad, lectura y escritura. Quizá con la confluencia de todas estas fuerzas se limarían tensiones y se construirían acciones en un espectro más amplio al de la escuela.

Erika y Jeferson, estudiantes del colegio Ciudadela de Bosa proponen, por ejemplo, integrar las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación a las prácticas de fomento de la oralidad, la lectura y la escritura; enseñar por medio del Chat o a través de correos electrónicos; interactuar con cibernautas, como pasatiempos que reflejan otro tipo de prácticas no exploradas en la escuela. Así mismo, promover libros, foros, conversatorios sobre temas que impacten a los estudiantes, utilizando para ello la publicidad radial, televisiva e Internet, así como se hace con películas, novelas y programas que sin tener mayores enseñanzas, invaden este tipo de medios.

Para finalizar, es importante anotar que si los ciudadanos nos reconocemos como sujetos capaces de expresar lo que pensamos de manera oral o escrita, y como lectores de todo

لينا



tipo de signos, no sólo incidiríamos en los cambios requeridos por la ciudadanía, sino que la escuela podría explorar con mayor profundidad cómo ocurren este tipo de prácticas desde el mundo en que circulan las personas, sin predeterminedar la manera como ellas o los estudiantes deberían proceder. Por el contrario, se mirarían desde una perspectiva de la esperanza, de la posibilidad. Esto no lo es todo, ni sería suficiente, pero es un inicio, como lo fue el agenciar desde el Estado, políticas en el campo de la administración pública, sus entramados normativos y sus formatos de gestión.

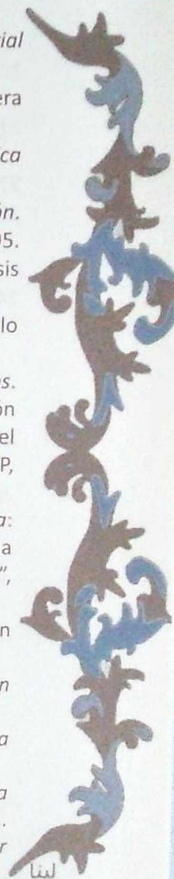
Es en este contexto en el cual se planteó al principio de este escrito, la necesidad e impulsar una pedagogía crítica y una postura política de la escuela frente a la comunicación, la oralidad, la lectura y la escritura como experiencia, que contribuya a configurar los sujetos y las voces de las ciudadanías emergentes y no quedarnos en la aplicación acrítica de una política pública que va del Estado hacia la comunidad. Esa tarea nos atañe a todos los actores educativos comprometidos con la formación de ciudadanos y en la construcción de ciudadanía.

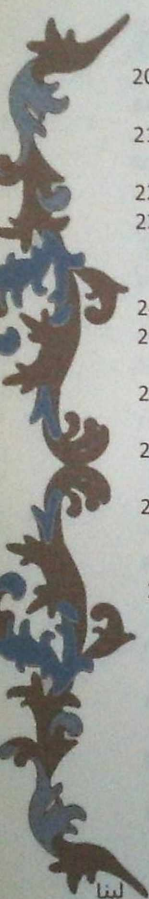
Referencias Bibliográficas.

1. ABASCAL, Beneito & Valero. (1993). *Hablar, escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Octaedro. Barcelona:
2. BLANCHE-BENVENISTE, C. B. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa. Barcelona.
3. BOURDIEU, Pierre (1990). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo y BOURDIEU, Pierre. Espacio social y génesis de las clases. En: BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
4. CASSANY, Daniel (2006). *Tras las Líneas, sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona.
5. CHARTIER, Anne-Marie y Hebrard Jean. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Editorial Gedisa, Barcelona España.
6. CALSAMIGLIA, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel, Barcelona.
7. DE TEZANOS, Aracely. (1997). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación*

social. Antropos, Colección Pedagogía siglo XXI, Santa Fe de Bogotá D.C:

8. Secretaría de educación y Alcaldía mayor de Bogotá D. C. *Diagnóstico del Plan Sectorial de Educación. 2008 – 2012 Educación de calidad para una Bogotá Positiva..*
9. ECHEVERRÍA, Rafael. (1996) *"Ontología del lenguaje"*. Editorial Dolmen Estudio. Tercera Edición, Santiago de Chile.
10. EISNER, Elliot. (1988). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Primera edición Paidós. Barcelona
11. FERRER CERVERÓ Virginia (2007-2008), *La crítica como narrativa y la crisis de formación*. En: Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Alertes, Barcelona, 1995. Tomado de proyecto de Caracterización de estudiantes del programa de Básica con énfasis en lectura y escritura de la FUM.
12. FREIRE, Paulo (2006-2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo XXI, décimo octava edición, México. O *El acto de leer y el proceso de liberación*, México.
13. GHISO, Alfredo (2000). *Acercamientos. El taller en procesos investigativos interactivos*. En: Revista Colombiana de Trabajo Social Nº 13, 1999 y GHISO, Alfredo. Investigación comunitaria. Desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad. En: Memorias del encuentro de talentos, experiencias y esperanzas de Investigación Comunitaria. DIGIDACP, Ministerio del Interior, ISMAC (Instituto María Cano), Bogotá,
14. GUTIÉRREZ R. Yolima (2008). *"el sentido de la oralidad en la escuela contemporánea: estudio de concepciones disciplinares y didácticas de los docentes de lengua castellana acerca de la enseñanza de la lengua oral en la educación media de Bogotá – Colombia"*, Apartado del proyecto de tesis doctoral que adelanta.
15. JIMÉNEZ, Camilo, GIRÓN S, LIZCANO C. (2007), *¿Cómo hacer lectura crítica?* Colección cuadernillos de gramática No. 6 Universidad Sergio Arboleda. Bogotá.
16. LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* FCE, segunda edición. México.
17. LARROSA, Jorge. Entrevista (1996). En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Alertes, Barcelona.
18. LOMAS, C. (2006). Usos orales en la escuela. En Lomas, C. (Comp.) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Colección Redes, Editorial Magisterio. Volumen I, 69-73. Bogotá.
19. LUGARINI, E. (2006). *Hablar y Escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber*



- 
- escuchar". En Lomas, C. (Comp.) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Colección Redes, Volumen I, 109-120. Editorial Magisterio. Bogotá.
20. LÓPEZ PALACIO, Juan Dr. *La Maestría Pedagógica*, (sin fecha de publicación). Universidad Central de Las Villas, Cuba.
21. MC LAREN, Meter (2001). *Multiculturalismo revolucionario*. Capítulo 1: Geografías de la identidad. Siglo XXI. Mexico.
22. MORIN, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo* Paidós, España.
23. NUSSBAUM L. (2006). *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral*. En Lomas C. (Comp.), Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). (pp.109-120). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio: Bogotá.
24. OLSON, David R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Barcelona.
25. ONG, W. (1996): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.
26. PALOU, J., BOSCH, C., CARRERAS, M., CASTANYS M., Cela, J., COLOMER A. et al. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Editorial Graó. España.
27. PETRUCCI, Armando. (2001). *Leer por leer: un porvenir para la lectura*. p. 593. En: CHARTIER Roger, Cavallo, Guglielmo. La historia de la lectura en el mundo occidental. Taurus. Madrid.
28. ROSAS Ana Isabel, MORENO Patricia y SEVILLA Olga Lucía (2008). *Caracterización de los estudiantes del Programa de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana*. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.
29. VILLALOBOS, José (2007) *La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.