

ISSN 1794-5518

LEXIS LEXIS LEXIS

Cartilla Informativa
Nº 46 Diciembre - Año 2013



CINE MAESTRO

5 AÑOS



BIBLIOTECA CONCERTADA
ADIDA - COMFENALCO

Comfenalco
ANTIOQUIA

LEXIS

Cartilla Informativa

Biblioteca Concertada ADIDA - COMFENALCO

Nº 46 Diciembre del año 2013

ISSN 1794-5518

Calle 57 42-70 * Teléfono: 229 1017 / 229 1019

A.A.: 51421 Medellín, Colombia

E-mail: biblioteca@adida.org.co

Presidente ADIDA

Luis Fernando Ospina Yepes

Secretario de Asuntos Pedagógicos y Educación Sindical CEID - ADIDA

Hanzz Mariaga Cruz

Coordinador Proyecto

Biblioteca Concertada ADIDA-COMFENALCO

Juan Rafael Fernández Pérez

Bibliotecólogo ADIDA

Rubiel Echavarría Agudelo

Editores

Olga Lucía Fajardo Díaz

Blanca Carolina Vargas Escobar

Elkin Jiménez Díaz

Comité Editorial

Olga Lucía Fajardo Díaz

Rubiel Echavarría Agudelo

Blanca Carolina Vargas Escobar

Beatriz Elena Manrique Loaiza

Diagramación, impresión y terminación

Ardila Benítez y Asociados Ltda.

Comercialmente Aires Editores.

Teléfono: 254 2785 - 254 3402 Telefax: 254 3431

Cra. 39A 66C - 31

E-mail: aireseditores@hotmail.com - aireseditores@gmail.com

Medellín – Antioquia

Distribución gratuita con propósitos educativos y culturales.

Se prohíbe su reproducción parcial o total sin autorización

de ADIDA y Comfenalco.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
Elkin Jiménez Díaz	
LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA OÍR ENTRE LÍNEAS: EL VALOR DE LA ESCUCHA EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA.....	6
Cecilia Bajour	
NUESTRA BIBLIOTECA.....	22
GESTIÓN BIBLIOTECARIA: PMB	41
CINCO AÑOS DE “CINE MAESTRO”	67
DIRECCIONES ELECTRÓNICAS	46
TEMA DE INTERÉS: DE DOCENTE A FORMADOR: NUEVO MÉTODO, NUEVO ROL.....	50
María Lourdes Sánchez Franyuti	
¿POR QUÉ ME GUSTA LEER?	57
Gilberto Jaramillo García	

PRESENTACIÓN

Algunas vicisitudes y cambios sindicales permiten que hasta ahora volvamos con ustedes, pero nunca es tarde para la información, la formación, el debate y la poesía.

Con Cecilia Bajour, María Lourdes Sánchez Franyuti y sus interesantes reflexiones, les proponemos debates en torno a las prácticas de lectura y el papel de los formadores educativos. Además contaremos con la experiencia lectora de un docente, quien dejará entrever el por qué le gusta leer.

Nos dimos un fructífero recorrido por las ferias y fiestas del libro para traerle a nuestros usuarios, textos de interés en el campo de la especialidad de nuestra biblioteca: la pedagogía, la educación, la investigación, la didáctica y las ciencias.

Una de nuestras mejores realizaciones ha sido el Ciclo de Cine Maestro, que ya cumple cinco años y cada vez tiene un público docente más cualificado que aprovecha en lo personal e institucional los contenidos de las temáticas seleccionadas.

Anexamos artículo sobre la nueva base de datos bibliográfica PMB, sus ventajas y beneficios, asimismo diversas Ciberdirecciones relacionadas con el séptimo arte.

Y como siempre, versos, para los que aman la poesía.

Fraternalmente,
E.J.D.

LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA



Requisitos y Habilidades de la Escucha

Activa

- ✓ **INTENSIDAD:**
Eliminar distorsiones ,
interferencias
- ✓ **ACEPTACIÓN:**
Apertura a la
diferencia
- ✓ **EMPATÍA:**
ponerse en el lugar
del otro

- Contacto Visual
- Gestos de
Asentimiento
- Hacer Preguntas
- Parafrasear
- Evitar
Interrupciones
- Observar
- Discriminar

OÍR ENTRE LÍNEAS: El valor de la escucha en las prácticas de lectura



Por: Cecilia Bajour

Texto de la conferencia pronunciada por la autora en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura (Bogotá, Colombia, 6 de octubre de 2008).

Este mismo texto también forma parte de la colección "Primero el lector", creada y editada por Asolectura (Asociación Colombiana de Lectura y Escritura) en la "Consideración de que el lector debe ser el centro de las acciones de promoción de la lectura y la escritura".

"(...) cuando el silencio ya era de confianza, intervenía en la música; pasaba entre los sonidos como un gato con su gran cola negra y los dejaba llenos de intenciones".

El silencio, Felisberto Hernández

¿Leer se parece a escuchar? Si fuera así: ¿dónde se cruza la lectura con la palabra pronunciada, encarnada en una voz, la propia, la de otros? Y también: ¿dónde se toca la lectura con la palabra callada, no proferida

pero dicha con los ojos, con los gestos, con el cuerpo, con otros múltiples signos que creamos para tender puentes del texto al lector, del lector al texto, de lector a lector?

En “Escribir la lectura” **(1)** el semiólogo francés Roland Barthes se preguntaba:

“¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de leer levantando la cabeza?”.

Esa lectura en la que uno “levanta la cabeza” es descrita por Barthes como “irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse”. Allí aparece la idea del lector como autor irreverente del texto que lee: texto que dispersa y al mismo tiempo canaliza las asociaciones e ideas en reglas, en patrones que vienen de lejos en la historia del mundo de las narraciones (podríamos agregar el mundo de lo poético aunque Barthes no lo diga) y en nuestra propia historia de lectores, escritores, pensantes, oyentes y hablantes. Ninguna lectura es del todo subjetiva o autosuficiente: por lo general se apoya en reglas no creadas por el autor sino puestas en juego por él. Pero no para quedarse en ellas. Escribir, como leer, supone riesgos y no la sumisión a cánones establecidos. Como dice Carlos Fuentes, se escribe “a contrapelo”, “no para seguir las reglas sino para violarlas” **(2)**.

Me interesa este acto casi inconciente, cercano a la ensoñación, que Barthes describe como “levantar la cabeza” durante la lectura, para ponerlo en contacto con la sutil idea del ensayista George Steiner **(3)** de “oír entre líneas” refiriéndose en este caso no a la lectura sino a la relación entre hablantes. Idea que tomé prestada para dar título a estas palabras relacionadas con la escucha.

Dice Steiner que el lenguaje contiene mundos, es políglota y que cuando hablamos, “oímos entre líneas”. El matiz puesto en el “entre líneas” convierte al oír en “prestar oído” y lo aproxima al escuchar. Ese oír transformado supone intencionalidad, conciencia, actividad y no es sólo un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro.

Pone como ejemplo el lenguaje de los niños, cuya enunciación articulada es “la punta del iceberg de significados sumergidos, implícitos”. Cuando escuchamos la manera singular en que los niños nombran el mundo

ponemos en saludable tensión nuestras fibras interpretativas, actitud que puede ser muy interesante y productiva si se la mira desde la posibilidad y la confianza y no del déficit o la carencia. El habla de los niños está habitada por metafóricos y sorprendentes esfuerzos por ir más allá de un universo de palabras que comienza a construirse y todavía es pequeño. También por silencios. En el habla de los jóvenes y adultos también siempre hay una convivencia entre lo dicho y lo callado o sugerido. En contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y el callar suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia. Y aquí vuelvo del habla o de su ausencia a la lectura, las pongo en contacto. Como trataremos de ver a lo largo de esta charla, para todos, niños, jóvenes y adultos, muchas veces la lectura compartida de algunos textos, sobre todo los literarios, es una manera de poner de relieve, siempre atentos a la intimidad y al deseo del otro, la punta del iceberg de lo que sugerimos por medio de silencios y palabras.

Enfatizo la palabra “compartida” al hablar de la lectura porque la reflexión de Barthes sobre quien lee “levantando la cabeza” puede remitir a la representación extendida y algo romántica del lector solitario que se encuentra olvidado del mundo con el libro y se entrega al rumor de las asociaciones y hallazgos que el texto le provoca o que él provoca en el texto. Si bien este encuentro a solas es una de las variables, no es la única escena posible. Es más: sabemos que en muchas situaciones el encuentro privado o a solas con la lectura es casi imposible por condicionamientos materiales o culturales.

Una gran parte de la población no tiene a su alcance la posibilidad de elegir los momentos de privacidad o de soledad por las circunstancias limitantes a las que la condenan las políticas de exclusión. También por representaciones de temor o prejuicio sobre aquel que se recluye a leer como el que “pierde el tiempo”, “no hace nada útil”, “se aparta de los demás”, “se hace el intelectual”, etc.(4)

Es por ese acento que pondremos en las escenas sociales de lectura (no opuestas a las solitarias sino en diálogo con ellas) que reinterpreto la idea de “levantar la cabeza” a la luz de la metáfora de “oír entre líneas”. Me interesa la potencialidad de ese cruce para volver a la pregunta inicial sobre el posible parecido entre leer y escuchar. Si en un encuentro colectivo de lectura la escucha de la que hablaremos en detalle se pone en juego gracias a una mediación que la habilite, la “levantada de cabeza” de cada lector, sus personales asociaciones, ideas, hallazgos e

interpretaciones se podría materializar en un acto en el que todos los participantes tienen la posibilidad de socializar significados.

La explicitación de aquello que rumorea en las cabezas de los lectores, o sea, la puesta en escena de la palabra, del silencio y de los gestos que suscita el encuentro con los textos me lleva a compartir la afirmación de Aidan Chambers de que en gran medida el acto de lectura radica en la conversación sobre los libros que leemos. En su libro *Dime (5)*, imprescindible para pensar el tema de la escucha, incluye el texto de un colega quien cita a Sarah, una niña de ocho años: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él”. Dar y escuchar la palabra sobre lo leído, si nos detenemos en las palabras de Sarah, sería objetivar el pensamiento, volverlo visible para uno mismo y para otros. Es como escribir “en voz alta” la lectura y que otros la vivan como parte del texto que nuestras cabezas crean cuando leen.

Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto. No se trata entonces de un agregado aleatorio, que puede estar o no, a lo que suele ser interpretado como la “verdadera” lectura, la que ocurre cuando los ojos siguen las líneas y las imágenes o cuando los oídos están atentos a la puesta oral de un texto por medio de una lectura en voz alta. Hablar de los textos es volver a leerlos.

El regreso a los textos por medio de la conversación siempre aporta algo nuevo. En principio para el que habla, ya que se escucha diciendo a otros lo que el texto suscitó en él y de ese modo ensaya su lectura como un músico cuando lee una partitura. En ese ensayo uno a veces se sorprende por los sonidos de la propia interpretación. Poner afuera, para otros, la música de nuestra lectura puede revelarnos los acentos que pusimos a lo que leímos, las melodías que evocamos o la percepción de su ausencia, los ruidos o silencios que los textos nos provocan. Esos sonidos salen y se encuentran con otros: los de las partituras de los otros lectores. Como en un ensayo de orquesta el texto crece en acordes sonantes y disonantes con ecos a veces insospechados para los intérpretes. Chambers se refiere a este encuentro con la palabra del otro, el “hablar juntos” como un momento de “despegue”, de vuelo hacia lo que hasta el momento de la charla nos era desconocido. La escucha de la interpretación de los otros se enhebra y entrama con la propia. Los fragmentos de sentido que originamos en ese encuentro, cuando entran en contacto con los fragmentos de otros pueden generar algo nuevo a lo que quizás en la lectura solitaria no se habría arribado.

Pero escuchar, así como leer, tiene que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros en toda su complejidad, o sea, no sólo aquello esperable, tranquilizante o coincidente con nuestros sentidos sino también lo que discute o se aleja de nuestras interpretaciones o visiones de mundo. La escucha no se resuelve con la puesta en escena colectiva del decir de cada uno. No es cuestión de que todos tengan la palabra si esta termina en la burbuja de la autocomplacencia. Escuchar para reafirmar una verdad que sólo se mira a sí misma y que espera la palabra del otro únicamente para enaltecer la propia es la antítesis del diálogo y suele esconder intenciones de poder y de control de los sentidos puestos en juego. Se trata de un simulacro de escucha, una actuación para mantener las formas. Por el contrario, la democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella. Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

Esta concepción dialógica de la escucha forma parte de todo acto de lectura donde se busque abrir significados y expandirlos cooperativamente. Sin embargo, me interesa especialmente ver qué pasa con la escucha cuando la lectura tiene que ver con la literatura y con otras artes. En la lectura de textos artísticos las preguntas, la inestabilidad y provisoriedad de las respuestas, la posibilidad de crear y recrear mundos a partir de lo leído, el extrañamiento frente a lo conocido y lo desconocido se entrelazan más que en otros discursos con el juego siempre abierto de las formas. El lenguaje estético se ofrece a los lectores que se acomodan e incomodan ante maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo. Lo que importa allí no es sólo lo que nos sacude nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino cómo lo hace.

Destaco el cómo porque a la hora de pensar en la escucha cuando se habla de literatura en escenas de lectura escolar o en otros contextos fuera de la escuela puede quedar soslayado o en un lugar menor ante la fuerza de los temas o ideas suscitados por los textos. Muchas veces la literatura es vista como el instrumento más atractivo para hablar sobre problemas sociales, cuestiones relacionadas con valores, asuntos escolares o situaciones personales. Cuando esa perspectiva es la que predomina el lenguaje artístico corre el riesgo de quedar reducido sólo a

un rol de fachada seductora por la que se entra al tratamiento de diversos temas.

Los textos literarios nos tocan e interpelan acerca de nuestras visiones sobre el mundo y nos invitan a preguntarnos cómo viviríamos lo representado en las ficciones. Esta dimensión no es menor ya que la mayoría de las veces es la puerta de entrada para hablar de lo que los textos nos provocan. Pero ante todo son una construcción artística, objetos que dicen, muestran, callan, sugieren de un modo y no de otro.

El encuentro de los lectores con el arte pasa en gran medida por cómo nos sacude el cómo. La escuela es un lugar privilegiado para dar nombres posibles a este terremoto de los significados y disponer nuestros oídos y los de los otros que leen a encontrarnos con maneras de hablar sobre los textos artísticos. La escucha de los docentes necesita entonces nutrirse de lecturas y saberes sobre el cómo de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los alumnos crezcan a su vez en el arte cotidiano de hablar sobre libros.

Esa nutrición tiene un umbral ineludible que es la selección de los textos que se pondrán en juego en un encuentro social de lectura literaria. Por ahí se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha.

Mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias, por dónde entrarán los demás lectores, qué encuentros y desencuentros pueden suscitarse al discutir, cómo hacemos para ayudarlos en esos hallazgos, cómo dejamos abierta la posibilidad de que sea el propio texto el que los ayude con algunas respuestas o que les abra el camino para nuevas preguntas, cómo hacemos para intervenir sin cerrar sentidos. Aquí es interesante recuperar la metáfora de Barthes de “levantar la cabeza” y escribir la lectura de nuestras propias decisiones al elegir e inventar posibles caminos para conversar sobre los textos con los lectores. Es un ejercicio interesante el de bocetar las preguntas que potencien la discusión sobre los libros: en esa práctica releemos nuestras propias teorías sobre esos libros y decidimos posibles maneras de poner de relieve lo que nos interesa que los lectores se lleven como conocimiento o como pregunta.

Cuestiones como estas aparecen con frecuencia en las reflexiones que los alumnos del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de la Ciudad de Buenos Aires **(6)** escriben sobre el proyecto de lectura con el que hacen la evaluación de cierre de la cursada. Se trata de una experiencia de campo en la escuela o en contextos no escolares tales como comedores comunitarios, institutos de minoridad, centros de salud, bibliotecas populares, etc.

La preocupación inicial es, como decíamos, con qué libros salir al encuentro con los lectores. En la escritura de los proyectos y en los encuentros de tutorías donde se lee y discute los registros de lo realizado semana a semana durante el trabajo de campo, la efervescencia de la selección se cruza con el vértigo de las conjeturas anticipadoras de las charlas literarias (¿cómo preguntar? ¿cómo intervenir? ¿cuándo callar?, entre otras tantas preguntas).

Dos alumnas docentes que trabajaron con alumnos de cuarto grado de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires eligieron para su proyecto versiones paródicas de Caperucita Roja tales como la de Roald Dahl ilustrada por Quentin Blake de Cuentos en verso para niños perversos **(7)**, la singular ilustración de Leicia Gotlibowski **(8)** sobre el original de Perrault, la de Luis Pescetti y O'Kif en Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge) **(9)**. La idea era partir de la lectura de las versiones originales de Charles Perrault y los Hermanos Grimm para cotejar, valorar y reconocer junto con los chicos las transformaciones paródicas y las relecturas de lo escrito que provocan ciertas ilustraciones.

Una de ellas, Eleonora **(10)**, fundamentó el proceso de elección de este modo:

“Llevamos “Caperucitas” que por algún motivo u otro nos gustaban. Estamos convencidas de que para 'hacerles llegar' a los chicos estas obras era fundamental que nosotras mismas estuviéramos implicadas auténticamente con ellas; que nos gustaran no sólo por su lectura placentera sino también por su lectura generadora de tensiones. No pretendíamos 'hacerla fácil' ni para ellos ni para nosotras. Esperábamos que se generaran conflictos que los hicieran reflexionar, cuestionarse, ponerse tristes y también irónicos. (...) No queríamos acercarles material que, por estar destinado a un público infantil hubiera sido modificado y recortado para tornarlo 'asequible a este nuevo público' **(11)**. Nuestra idea era que tuvieran que enfrentarse con algo que no hubiera sido censurado para facilitar su lectura y eliminarle la tensión. Teníamos el firme objetivo de no facilitarles las cosas y que tuvieran que pensar,

sacar conclusiones y sentirse incómodos y desafiados siempre que la ocasión lo propiciara”.

En la búsqueda de estas maestras brilla con fuerza la confianza en las maneras en que esos alumnos de ocho o nueve años se las pueden ver con libros que los desafían, que no los puerilizan, que los invitan a ser activos buscadores de cómo están hechos los textos y no sólo en reconstructores de argumentos. Libros que dialogan con su sensibilidad estética, sobre todo en una etapa de la vida donde todo es inauguración, prueba, fertilidad, pregunta abierta.

Las anticipaciones de deseos sobre los posibles efectos de los textos elegidos en los lectores se combinaron en la propuesta comentada con la reflexión acerca de cómo hacer para privilegiar la escucha en las discusiones literarias. La preocupación de las docentes por no monopolizar la palabra y encontrar un equilibrio entre la libertad de opinión, el derecho de todos a intervenir y la búsqueda de algunas estrategias para construir significados se vislumbra en estas palabras de Eleonora:

“Tuvimos que lidiar, por un lado, con la libertad que les dábamos para opinar y producir, hacer conjeturas, comparar, analizar y, por otro, con las ganas que tenían de opinar sobre todo y contar todo lo que se les ocurría y con lo que podían relacionar los textos. (...) Otra cuestión que consideramos que logramos manejar fue el esperar y no dar todas las respuestas a las preguntas que nos planteaban para que ellos mismos pudieran ir pensando los posibles desenlaces, interpretaciones y soluciones a sus dudas. Ellos dejaron de hacernos preguntas a nosotras y las iban tratando de responder solos, tomando e hilando lo que los compañeros decían. Esto parecía producir un efecto tranquilizador. Fue muy valioso para nosotras poder ver esa dinámica que se fue creando entre ellos con mínimas intervenciones nuestras. Uno a uno iban aportando más elementos a una definición que resultaba grupal y con toques personales”.

El acento puesto en la posibilidad de construir sentidos por parte de todos los lectores y no en la carencia, la diferencia o los límites se manifestó con fuerza en un taller de lectura llevado a cabo por dos mediadores, Roberto y Mariel, con un grupo de jóvenes y adultos con distintas patologías mentales y motoras en un centro de rehabilitación y estimulación (12). La propuesta consistía en explorar el género maravilloso como camino para poner en juego relaciones de intertextualidad en cuentos populares y diversas versiones

contemporáneas. En su trabajo de evaluación final del Postítulo Roberto comenzó preguntándose si era “posible pensar en un taller de lectura para personas que no están alfabetizadas y que debido a que sus capacidades intelectuales son reducidas jamás podrían llegar a estarlo”. La idea de Graciela Montes de que “analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido” (13) lo llevó a repensar su idea de alfabetización. De allí que en la selección apostó a “textos que por sus características -tanto formales como literarias- apuntasen a un destinatario amplio. Así incorporé obras que hubiesen sido descartadas si las hubiera juzgado con criterios más condicionados por ideas preexistentes o prejuicios. Como sostiene la bibliotecaria y especialista francesa Geneviève Patte: “Seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario. Seleccionar significa valorizar” (14).”

La valorización de los lectores traducida en la variedad y calidad de una mesa de más de sesenta libros donde la imagen tenía un rol preponderante (sobre todo libros-álbum aunque no sólo) tuvo su correlato en la sutileza de la escucha de las formas singulares de quienes leían. Los vínculos intertextuales entre los textos leídos, pronunciados o sugeridos al modo que cada uno tiene o puede se hacen visibles en estas palabras de Roberto:

“En todo momento, por sus comentarios, verbalizaciones mínimas o actitudes (buscar, encontrar, enseñar, señalar), los coordinadores percibimos que conocen las historias de las que estamos hablando, más allá de los libros que las contienen. Y ellos, a su modo y con sus posibilidades tan particulares, nos lo hacen saber a cada momento. Pienso que de esta forma hemos encontrado una manera de dialogar sobre libros y literatura, y que cada intervención individual ayuda y enriquece esta construcción cultural del imaginario que estamos haciendo entre todos”.

Si ponemos en diálogo la elección de textos desafiantes con modos de leer también desafiantes, los géneros literarios que se caracterizan por la incertidumbre o por la ausencia de cierres tranquilizadores suelen poner a prueba la predisposición y flexibilidad de los adultos hacia la escucha de la zozobra.

El temor a dejar zonas ambiguas en la interpretación impulsa muchas veces a la sobreprotección por medio de la explicación o de la reposición de sentidos allí donde el texto proponía callarse o dudar. Confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre

la ambigüedad y la polisemia en el arte y en la vida. No todos los silencios tienen que ser llenados: menos aún aquellos que constituyen la manera de ser de géneros como el fantástico, el humor absurdo, la poesía.

En otro trabajo de campo del Postítulo una maestra realizó una experiencia de lectura con textos humorísticos en un tercer grado de una escuela del oeste de la ciudad de Buenos Aires. En uno de los encuentros propuso el cuento "El señor Lanari" de Ema Wolf (15). El relato cuenta la historia de un señor que al salir de su casa comienza a destejarse porque una hebra de su gorro de lana queda atrapada en la mandíbula de su perro. Como era domingo e iba a llevar merengues a su abuela cuando llegó casi totalmente destejido a su casa ella comenzó a tejerlo nuevamente. La lógica de lo habitual es transgredida y reemplazada por otra que carece de explicaciones como suele suceder con el humor absurdo.

Este fragmento del registro de Karina (16) de la charla sobre el cuento muestra cómo se despliega la incógnita por la falta de certezas acerca de dónde fue a parar el personaje cuando se destejó:

"Acá nos traicionó el que escribe, ¿por qué no nos dice nada?', dice Sebastián. Les pregunto: '¿Por qué necesitan saber dónde estaba Lanari?'".

Bruno dice: 'Es como que acá pasa algo raro. Porque el tipo ya no está más pero dice acá que se sentía disminuido...'

Macarena: 'claro, porque se estaba haciendo invisible...'

Luciano: 'pero no sabemos si era invisible... acá dice que se destejó todo, solamente le quedaron las medias...'

Bruno: 'pero igual compró merengues... así como estaba...'

Pablo: 'pero yo digo, ¿la abuela sabía dónde estaba mientras no estuvo ahí?, ¿o siempre estuvo en el mismo lugar y se hizo invisible?'

Digo yo (Karina, la maestra): '¿el resto qué piensa? Me parece que lo que quiere decir Pablo es que una cosa es ser invisible y otra cosa es estar destejido...'

Micaela: 'y sí... yo no creo que Lanari fuera invisible... porque era una lana colgando... estaba ahí la lana de lo que era antes una persona, pero ahora no era más una persona, era una lana, no era invisible.'

'Es cierto', digo yo, '¿qué piensan?'

Bruno: '¿pero cómo hizo para comprar los merengues?'

Luciano: 'los compró y listo. Para mí el cuento es así porque si no, te preguntás cómo se destejó el tipo y ya nada tiene sentido...'

En esta discusión es interesante cómo la maestra presta atención a la inquietud que suscita el no saber y habilita con sus preguntas las interpretaciones posibles sobre lo incierto pero no las cierra: deja que los lectores planteen sus hipótesis y teoricen sobre la información dada por el narrador hasta el punto de que uno viva la escasez de datos como "traición" del narrador y otro admita que "el cuento es así".

En el encuentro de tutoría donde Karina leyó este registro contó que ante la zozobra provocada por la incertidumbre estuvo a punto de proponer una actividad gráfica que pusiera algún cierre a lo que se planteaba como incógnita. Se produjo allí una interesante discusión sobre el por qué de esa propuesta que buscaba llenar los silencios constitutivos de la propuesta artística de ese texto. Tras ese debate Karina escribió:

"Incluso yo me había quedado con la sensación de que quizás hubiera sido bueno proponerles pensar dónde se había ido Lanari mientras estaba destejido. En la tutoría sobre este registro me di cuenta de mi necesidad de aliviarlos (o de aliviarme a mí misma). Y por eso dejé las cosas así, sin explicación ni dibujito que compense".

Además de aprender a escuchar los silencios de los textos y ponerlos en juego en las experiencias de lectura, los mediadores pueden prestar fino oído a las particulares maneras de nombrar e hipotetizar sobre los hallazgos artísticos que tienen los lectores.

Hipótesis no dichas en jerga técnica sobre la literatura y las artes visuales aparecen en palabras, actitudes o gestos sumamente originales de niños, adolescentes o adultos que tienen mucho para decir sobre cómo se hacen los textos si hay alguien que esté dispuesto a escucharlos. Hablo de una escucha alimentada con teorías ya que para reconocer, valorar y potenciar los hallazgos constructivos se vuelve productivo el manejo de algunos saberes teóricos por parte del mediador. No me refiero a lo teórico como uso de terminologías o discursos específicos de la teoría literaria o de la retórica de la imagen como etiquetadores "correctos" de hallazgos interpretativos. La lectura de un poema, por ejemplo, si sólo es el camino para detectar, aislar, diseccionar y mencionar hipérboles, sinestesias, antítesis, metonimias, etc. deja afuera a la poesía y a los lectores.

Es posible hablar profunda y críticamente de los textos sin hacerlo “en jerga”. Sin embargo, esta visión no subestima los modos particulares que cada teoría tiene para nombrar los procedimientos de las distintas artes. Por el contrario, muchas veces una escucha sensible que valore los modos de cada lector de referirse al encuentro con metáforas, perspectivas inusuales, alteraciones temporales, elipsis, etc, puede ser una ocasión para poner en diálogo estos descubrimientos con algunas denominaciones técnicas. Se trata de un modo de transmisión cultural y puesta a disposición de saberes teóricos acerca del arte que no pretende ser “la verdad” acerca de los textos. La teoría se pone en juego a partir de lo que los lectores dicen sobre los textos y no al revés: cuando precede a la lectura condiciona y cierra sentidos.

Mariela, otra maestra interesada en desafiarse a sí misma y a los lectores con textos bellos y sin concesiones y deseosa de “estar disponible en cuerpo y alma a escuchar”, reflexionó sobre estas cuestiones al escribir su experiencia de lectura de poesía con chicos de entre trece y veinte años. Realizó su proyecto en un centro comunitario que organiza actividades culturales y recreativas y ofrece merienda y cena para “adolescentes en riesgo social” en el sur del conurbano de la provincia de Buenos Aires en un barrio muy golpeado por la exclusión (17). Veamos un fragmento del registro de un encuentro en que propuso la lectura de poesía que escapa a lo convencional en las lecturas del género en esas edades:

“Leé este que suena rarísimo”, me pide Susana.

Me pasa de Trilce el 'Poema II' (18), le pregunto por qué y me señala la 'E' mayúscula del final: 'Es que se puede leer al revés, no ves que termina en mayúscula, se lee también así'; y con el dedo señala una posible lectura que no respete la linealidad convencional. Todo un hallazgo.

Lo leo y Tino interrumpe: 'Así cualquiera escribe con dos palabras y repite, repite, repite'. Se ríen de la 'trampa'. Lo vuelvo a leer en voz alta acentuando las repeticiones: 'tiempo tiempo tiempo tiempo' y las palabras unidas 'Lomismo'.

'Parece un reloj de un teléfono que dice trece horas, catorce minutos, cuarenta segundos', dice Brian y repite: 'trece horas, catorce minutos, cuarenta segundos'.

Me sorprende lo atinado de la asociación tan sintonizada con el poema y sus repeticiones que tematizan la rutina, el tiempo indiferenciado en 'Lomismo'.

Les pregunto de qué otra manera podría haber dibujado Vallejo este texto y me dicen: 'En redondo' (en forma de reloj). Me gustan sus ocurrencias y se los demuestro con una sonrisa.

Brisa me trae La hormiga que canta **(19)** de Laura Devetach y Juan Lima y me muestra un poema 'despatarrado', quiere leerlo ella, comienza mientras muestra con el dedo por donde sigue entre la mezcla de letras y hormigas.

Comienzan a traernos los platos de la cena; también mezclados circulan los poemas. "Yo también quiero escuchar", dice Graciela, la cocinera".

Mariela no sólo propone leer poesía que "suena rarísimo", también provoca con sus intervenciones que los lectores entren a los poemas jugando el juego al que invitan. La pregunta sobre otro modo posible de dibujar el poema abre el camino a luminosas hipótesis de los chicos dichas por medio de comparaciones como la de Brian entre la repetición del poema de Vallejo y la grabación de la hora en el teléfono. Por otra parte valora cómo los chicos "leen con los dedos", particularmente en el caso de Brisa con el texto de Devetach donde la palabra "despatarradas" referida a las hormigas es literalizada por el juego gráfico de Lima que las desparrama junto con las sílabas del poema.

(<http://www.imaginaria.com.ar/15/7/hormigas-cantoras.htm>).

La escucha de este modo se extiende no sólo a lo dicho en palabras sino también a los signos transmitidos por gestos elocuentes. Escuchar también pasa por leer lo que el cuerpo dice. Así lo piensa Ángeles, una maestra que hizo una propuesta de lectura de libros de Anthony Browne con chicos que concurren a comedores comunitarios en barrios pobres del sur de la ciudad de Buenos Aires **(20)**:

"Siento como mediadora que hay algo entre la propuesta de libros como estos y la gestión de un espacio y un tiempo en compañía de otros lectores, que va instalando muy de a poco la posibilidad de descubrir esas otras lecturas, las de los lectores más silenciosos: lecturas no dichas en palabras sino con gestos, señalamientos, miradas. Descubrir las desde el lugar del mediador y poder, en algunos momentos, devolverlas al grupo tal vez en palabras que las valoricen y les hagan un lugar frente a todos".

En las palabras de estos mediadores y en sus conclusiones cuando evalúan el trabajo realizado, la escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don o un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. Es fundamentalmente una postura ideológica que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos quienes participan de la experiencia de leer. Por eso la escucha como práctica pedagógica y cultural que combina la exigencia con la confianza en la posibilidad de todos los lectores puede tener efectos transformadores en contextos golpeados por procesos de exclusión económica y social y por diversas expresiones de autoritarismo.

Los mediadores que en experiencias de lectura compartida aprenden a oír entre líneas construyen puentes y confían en que las voces, los gestos y los silencios de los lectores merecen ser escuchados. Si fuera así, cuando es así, leer se parece a escuchar.

Notas

- (1) Barthes, Roland. "Escribir la lectura". En: El susurro del lenguaje. Barcelona, Editorial Paidós, 1994.
- (2) López Ocón, Mónica. "Los escritores somos los malos bichos de la sociedad". Entrevista con Carlos Fuentes. En: Revista Ñ, N° 261. Buenos Aires, Clarín, 27 de septiembre de 2008.
- (3) Steiner, George. "Las lenguas de Eros". En: My Unwritten Books (Mis libros no escritos). Londres, Editorial Weidenfeld & Nicolson, 2008. De próxima aparición en español.
- (4) Sobre estas limitaciones materiales y representaciones es interesante leer la reflexión de Michèle Petit en "¿'Construir' lectores!". En: Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la lectura.
- (5) Chambers, Aidan. Dime. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2007. Colección Espacios para la lectura.
- (6) El Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil es una carrera de especialización pública y gratuita para docentes de todos los niveles de educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este dispositivo de capacitación que comenzó su primera cohorte en 2002 y en 2008 culminó la cuarta, forma parte de la Escuela de Capacitación

Docente (CePA) dependiente del Ministerio de Educación de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- (7) Dahl, Roald. Cuentos en verso para niños perversos. Traducción de Miguel Azaola. Adaptación de la traducción: Equipo Alfaguara. Buenos Aires, Alfaguara. 2008. Colección Especiales Álbum.
- (8) Perrault, Charles. Ilustraciones de Leicia Gotligowski. La Caperucita Roja. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2006. Colección Libros-álbum del Eclipse.
- (9) Pescetti, Luis. Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge). Ilustraciones de O'Kif. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 1996. Colección Infantil, Serie Naranja.
- (10) Acosta, Eleonora. Proyecto "Caperuzas de colores" (proyecto realizado con Daniela Duna). Buenos Aires, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Cuarta Cohorte (2006- 2008).
- (11) Soriano, Marc. "Adaptación y divulgación". En: La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.
- (12) Sotelo, Roberto. "Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura" (proyecto realizado con Mariel Danazzo). Buenos Aires, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Cuarta Cohorte (2006- 2008).
- (13) Montes, Graciela. La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ilustraciones de Saúl Oscar Rojas. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007 (segunda edición).
- (14) Patte, Geneviève. Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas. Traducción de Silvia Castrillón. Bogotá, CERLAL-Prolectura-Kapelusz, 1984. Colección Lectura y Educación.
- (15) Wolf, Ema. "El señor Lanari". En: Los imposibles. Ilustraciones de Jorge Sanzol. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988. Colección Pan Flauta.
- (16) Cardaci, Karina. Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006- 2008).
- (17) Duro, Mariela. "Hacen el verso los niños perversos". Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006 - 2008).

(18) Vallejos, César - Trilce, 'Poema II'

Tiempo Tiempo.

Mediodía estancado entre relentes.

Bomba aburrida del cuartel achica
tiempo tiempo tiempo tiempo.

Era Era.

Gallos cancionan escarbando en vano.

Boca del claro día que conjuga
era era era era.

Mañana Mañana.

El reposo caliente aún de ser.

Piensa el presente guárdame para
mañana mañana mañana mañana

Nombre Nombre.

¿Qué se llama cuanto heriza nos?

Se llama Lomismo que padece
nombre nombre nombre nombre.

(19) Devetach, Laura (textos) y Lima, Juan Manuel (ilustraciones). La hormiga que canta. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004. Colección Libros-álbum del Eclipse.

(20) Larcade Posse, Ángeles. "Sobre el derecho a encontrarnos y descubrirnos a través de la lectura". Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006 - 2008).

Cecilia Bajour, argentina, profesora en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Libros y Literatura para Niños y Jovenes.

NUESTRA BIBLIOTECA



GESTIÓN BIBLIOTECARIA: PMB

Por: Carolina Vargas Escobar

A lo largo de la historia, las bibliotecas han tenido que adaptarse a los cambios y adoptarlos, debido al crecimiento de las colecciones y sus usuarios, las tareas cotidianas en los procesos (circulación de material bibliográfico, estadísticas, etc.) y la explosión de la información.

La implementación de las nuevas tecnologías de la información, han permitido la automatización de las bibliotecas, con el fin de crear una gestión bibliotecaria, caracterizada por su "inmaterialidad, interactividad, innovación, elevados parámetros de calidad e imagen y sonido, digitalización, mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad"¹.

Este modelo de gestión, centrado en el manejo de los recursos de información, con mayor eficiencia y eficacia, permite visualizar las bibliotecas de forma integral e incorporarla en las dinámicas actuales, teniendo en cuenta las necesidades que a diario se manifiestan por parte de los usuarios.

Buscando articularse con esta universalidad, la Biblioteca Concertada ADIDA-Comfenalco desde sus inicios, contaba con la base de datos WINISIS, la cual en su momento era pertinente para la estructura que se tenía, pero ésta fue creciendo y con miras a tener una base de datos más robusta, que respondiera a la realidad actual y futura de la biblioteca, se determinó realizar migración a otro sistema.

Dado que la materia prima de la biblioteca es la información, este sistema bibliotecario, debía responder al almacenamiento de gran cantidad de datos; por un lado, datos bibliográficos: título, autores, edición, contenido, etc. y por otro, los relacionados con el material y su circulación (ubicación, préstamos, estadísticas de uso). Además, cumplir con parámetros generales:

✓ Seguridad y confiabilidad.

1. DIÉGUEZ M., M. Isabel; LAZO R., Rosa María. Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) al servicio del traductor profesional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004; p. 52-53

✓ Adaptabilidad a las necesidades específicas de la Biblioteca.

- ✓ Capacidad de evolucionar con el avance tecnológico y bibliotecológico.
- ✓ Estándares bibliotecológicos internacionales.
- ✓ Generación de Informes estadísticos.
- ✓ Catálogo en línea.
- ✓ Interfaz amigable para los usuarios.

El proceso de selección fue arduo e inició con un estudio en el mercado de software bibliográfico con estas especificaciones. Para ello, se evaluaron experiencias locales, se consultaron artículos y sitios de internet, con lo que se pudo concluir que la mejor opción era PMB. Sistema Integrado de Gestión de Bibliotecas, libre, de origen francés, basado en ambientes web que permite normalizar procesos de catalogación y clasificación de los materiales bibliográficos y, facilita el trabajo cooperativo. Además, posibilita la visualización y recuperación de la información e forma amigable y clara a los usuarios, administrar su cuenta y reservar materiales.

Luego de seleccionado el software, se procede a actividades de afinación para la migración masiva de la información y la óptima recuperación de la misma. Después de realizado este trabajo previo, se incorporó la nueva base de datos en enero de 2013.

Durante todo el proceso se ha evidenciado las ventajas técnicas de PMB, ya que ha permitido gestionar con mayor eficiencia y eficacia los materiales bibliográficos con los que cuenta la biblioteca. No obstante, el trabajo de afinación y normalización debe ser constante, con el fin de mejorar la calidad de los datos migrados.

Actualmente se están adelantando adecuaciones técnicas para la incorporación del catálogo en línea a la web, con el fin de que se pueda consultar en forma remota. Simultáneamente se realizan capacitaciones en el uso y manejo del catálogo, con el fin de ofrecer a los usuarios la oportunidad de interactuar con la herramienta y aprovechar sus beneficios.

Seguiremos trabajando en pro del mejoramiento continuo, para ofrecerle mejores servicios.

CINCO AÑOS DE “CINE MAESTRO”

Por: Beatriz Manrique Loaiza



“Vivimos en un mundo donde lo audiovisual es omnipresente y domina todos los canales de transmisión de la información, ejerciendo una gran influencia en los jóvenes y adolescentes al convertirse en una ventana muy poderosa a mundos reales o imaginarios. Por ello, cada vez son más las voces que surgen defendiendo la necesidad de aprender a leer e interpretar críticamente los mensajes de los medios audiovisuales”². “Nuestro primer contacto con la cultura, con determinados valores, actitudes y comportamientos es a través de estos medios, por ello se hace imprescindible su uso como herramienta pedagógica para aprender a leerlos”³.

Desde la Biblioteca, buscamos ser generadores de espacios de reflexión en diversas temáticas, no solo desde la lectura, sino también desde los diferentes lenguajes del arte, como lo es el audiovisual, como medio para interpretar y significar la realidad, con el propósito de que docentes y usuarios en general, se apropien metodológicamente de algunas prácticas cognitivas y pedagógicas que participan en el proceso de construcción del pensamiento humano. En esta ocasión, centramos nuestra atención en el cine y su utilidad como herramienta didáctica, instrumento que posibilita que educadores y estudiantes aprendan a ver y hacer cine, a leer las imágenes y sus significados, a comunicarse a través de ellas mediante el lenguaje audiovisual. “El cine es un poderoso recurso didáctico que debería estar presente en nuestras aulas, como potente motivador y elemento cotidiano que participe del cambio

2. Masterman, 2003.

3. Fox & Lambirth, 2012

educativo actual”⁴. Tal como afirma Stahelin (1976) “la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero 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”. Efectivamente, el cine es una propuesta pedagógica útil para complementar y profundizar los aprendizajes de las diversas áreas curriculares, siendo éste una producción de pensamiento en contextos, acciones y momentos históricos de nuestra sociedad, para formar opiniones críticas ante la información que nos transmiten los medios y la sociedad.

La Ley 814 de 2003, conocida como la “ley de cine”, es la norma que regula el fomento de la actividad cinematográfica en Colombia, determina que las producciones cinematográficas y archivos audiovisuales son parte fundamental de la memoria histórica y cultural de los colombianos, por ello, son las Bibliotecas aliadas fundamentales en la difusión del patrimonio audiovisual de la nación, en tanto que cumplen con la función cultural de desarrollar actividades artísticas y de divulgación de los diferentes productos culturales que propenden por la formación de los usuarios en la dimensión de una ciudadanía democrática integral.

En CINE MAESTRO indagamos por el cine que propone atmósferas de encuentro y conversación, que permiten entretener preguntas, en torno a la compleja trama de relaciones que se trenzan al enseñar y aprender; igualmente, estamos convencidos de que en estos momentos donde impera la imagen, la proliferación y versatilidad de medios tecnológicos para proyectarla, es necesario que la Biblioteca como institución social, se vincule a estas propuestas innovadoras para brindar herramientas que faciliten el alcance de éstos desarrollos.

La Biblioteca Concertada ADIDA - COMFENALCO, viene trabajando la propuesta de CINE MAESTRO, desde el año 2008. En sus inicios, únicamente se presentaban dos ciclos al año. No obstante, a partir del año 2011 se logró mayor permanencia y estabilidad en el programa, debido a la gran acogida por parte de los maestros asistentes, quienes valoran el evento como un espacio de reflexión colectiva, donde se socializa sobre las múltiples maneras de comprender el cine como experiencia audiovisual, permitiendo participar en la construcción de opiniones individuales o sociales mediante la interiorización de los hechos registrados en una película.

4. (Meier, 2003).

Con la motivación del equipo bibliotecario y de un promotor de cine educativo, la Biblioteca Concertada ADIDA - COMFENALCO, ha propiciado durante cinco años, variadas y cálidas conversaciones sobre diferentes temas con acento en el oficio docente, que directa o indirectamente son abordados en cada film, conduciendo al goce y al gusto por leer, ver y sentir el cine desde la experiencia vital.

CINE MAESTRO demuestra claramente, que es una actividad de extensión cultural bibliotecaria, orientada hacia la formación de público docente, donde se promueve la apropiación del cine como un bien cultural ampliamente conectado con el mundo de los libros, del cine y de las ideas, articulado con el tema educativo.

En este sentido, pretendemos generar desde la Biblioteca un espacio interactivo donde los amantes del ciberespacio, también opinen, cuenten y propongan a través de un blogdiseñado y pensado para los usuarios asiduos del ciclo de cine desde su creación, pues allí encontrarán el historial de películas proyectadas con sus respectivos abstracts e imágenes. Este será otro punto de encuentro entreciné-filos, para dialogar, o mejor, para “chatear”, de los ciclos del cine y las temáticas que se vienen proyectando, pero también un espacio para el intercambio de propuestas pedagógicas que enriquezcan el currículo y su labor como docentes, por medio de este lenguaje audiovisual como lo es, el séptimo arte -EL CINE- ; así mismo se encontrará allí algunas conclusiones y aportes importantes de los conversatorios, volviendo al encuentro presencial, indeterminado con nuestra posible conversación en el ciberespacio como complemento fundamental para el desarrollo de éste programa, en donde el docente o asistente es quien enriquece y fortalece el espacio de aprendizaje mutuo de CINE MAESTRO.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Este es el espacio de las recomendaciones digitales, como complemento de los textos, las cuales llevarán a los lectores a profundizar en el tema del cine, como expresión artística y de lectura. En este sentido, compartimos con ustedes, maestros cinéfilos, algunas propuestas que nos han permitido desde la Biblioteca, realizar la selección de películas de Cine Maestro mes por mes, durante estos cinco años, con algunas comprensiones teóricas que dieron lugar a la construcción de ciclos temáticos.



<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/encuentrodeculturas.htm>

Este sitio permite acceder a otros enlaces de interés educativo, pedagógico y cultural, articulando a su vez varios temas, entre ellos, el cine desde distintas perspectivas. Es de resaltar, la contextualización histórica que se realiza para recomendar las películas. Les invito a explorar esta página y reencontrarse con el mundo de la cultura y el cine.

LaButaca.net

<http://www.labutaca.net/>

Esta página es de cine exclusivamente, permite actualizarse en las novedades cinematográficas, con sus respectivos abstracts, tráiler e imágenes, asimismo, se puede buscar por géneros, países, años, próximos estrenos, críticas de cine, presentando un abanico de opciones, que le permiten al usuario seleccionar películas de acuerdo a sus necesidades e intereses.



<http://www.revistacinefagia.com/>

Este sitio es un foro de expresión cinéfila, cuyo principal objetivo es proponer una nueva forma de ver el cine: sin prejuicios. Participan profesionales que de alguna manera se encuentran vinculados con el séptimo arte, con perfiles académicos de distintas áreas del conocimiento, pero con la experiencia necesaria para sustentar sus opiniones con base en la información y el criterio desprejuiciado frente al fenómeno cinematográfico.



MinCultura
Ministerio de Cultura



En las páginas webs del ministerio de cultura www.mincultura.gov.co y en www.proimágenescolombia.com

Fondo mixto de promoción cinematográfica (pro imágenes en movimiento) se puede acceder para consultar y descargar información legal sobre la actividad cinematográfica y su relación con organizaciones culturales.

Para ampliar los conocimientos en el abanico de películas, el arte de la narración, el lenguaje y la apreciación cinematográfica, les proponemos:

<http://elcinesigno.wordpress.com/category/analisis-filmicos/>

<http://pedagogiabygermanherreraj.wordpress.com/2013/07/03/peliculas-sobre-pedagogia-y-revolucion/>

<http://www.elmulticine.com/>

<http://cineyvalores.apoclam.org/>

<http://www.mailxmail.com/curso-cine-educacion-1-2>

<http://cinemania.es/actualidad/especiales/6031/>

<http://www.cinehistoria.com/>

<http://cortometrajesonline.com/>

<http://profelandpaginas.blogspot.com/p/paginas-de-cine.html>

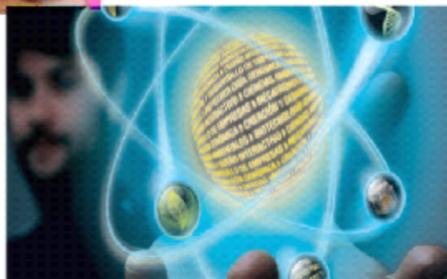
<http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/95/1/T0003056.pdf>

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71920/1/Respuestas_docentes_sobre_el_cine_como_p.pdf

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1012/1/37133B932.pdf>

<http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/miraton10/textos/el%20cine%20en%20la%20comunicacion%20educativa.pdf>

TEMAS DE INTERÉS



DE DOCENTE A FORMADOR: NUEVO MÉTODO, NUEVO ROL



Por: María Lourdes Sánchez Franyuti

El problema medular de la educación básica es lograr una educación de calidad. ¡Fácil y sencillo! Mucho se ha hablado en torno al tema. La calidad ha sido definida de mil maneras, pero en el contexto del sistema educativo nacional y específicamente situándonos en la educación básica, la calidad deberá estar orientada al desarrollo de competencias cognoscitivas como la comunicación oral y escrita; la capacidad de identificación y resolución de problemas; la capacidad de descubrir el mundo natural y social en que el alumno se desenvuelve y saber adaptarse a sus continuas transformaciones.

Asimismo, fomentar los hábitos, actitudes y valores que permitan al educando lograr una sana convivencia y el ejercicio de la democracia en una cultura de paz.

Resumiendo: lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes que el alumno pueda poner en práctica dentro de su cotidianidad y de su entorno⁵.

5. CAPEL, Susan y Leah Jean. (2002). Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades. SEP: Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. México.

El logro de aprendizaje relevantes se traduce entonces, en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le ayudarán a valerse por sí mismo durante su existencia futura y que como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

En síntesis, la escuela básica tendrá como propósitos centrales: promover el pensamiento reflexivo, crítico y creador del alumno; desarrollar su capacidad de abstracción y razonamiento; fomentar un sistema de valores que le permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades.

Con base en esta premisa, dos son los temas sobre los cuales deberá trabajar afanosamente el sistema: la revisión de contenidos y la revisión de los métodos educativos.

La falta de pertinencia en los contenidos que ofrece la escuela, es uno de los factores que obliga a la revisión de los planes y programas de estudio para la educación básica, así como para las escuelas formadoras de docentes. La falta de relevancia en los aprendizajes que ofrece la escuela explica la baja calidad de la educación, ya que no existe relación entre los aprendizajes y el entorno habitual del alumno.

La política educativa actual subraya que es necesario considerar la pertinencia de los contenidos de acuerdo a las necesidades específicas de los diferentes contextos, hecho que orilla sin lugar a dudas, a la reestructuración, diversificación y flexibilización de los programas de estudio.

Yendo un poco más lejos, propiciar en el alumno a partir de los elementos que aporta la escuela, las ganas de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con lo que se da respuesta al planeamiento de la UNESCO en este sentido: “los contenidos de la educación básica deben desarrollar el gusto por aprender, la sed y la alegría de conocer y por lo tanto, las ganas y las posibilidades de acceder más tarde, a la educación a lo largo de la vida”⁶.

Para iniciar el trabajo de reformulación de contenidos y métodos educativos, es necesario saber qué clase de individuo se desea formar;

6. DELORS, Jacques y otros. (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Informe. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Correo de la UNESCO. Edit. Odile-Jacob.

tener claro el perfil que el docente debe ayudar a construir a través de la práctica pedagógica tanto en el aula como en el patio escolar. Para Capel y Leah⁷, el debate sobre cuál es el mejor programa y cuales los mejores métodos de aprendizaje, gira alrededor de varios factores, pero sobretudo en el énfasis que se imprima en aquello que se desea obtener. Esto significa que a partir de la definición de la sociedad que deseamos formar, se pueden estructurar los planes y programas de estudio.

Ahora bien, si contemplamos el tipo de individuo al que la escuela básica aspira, y observamos tanto los contenidos como los métodos aplicados hasta la fecha, podremos darnos cuenta de que hemos transitado por el camino equivocado; y no es precisamente que hayamos perdido el rumbo, sino que apenas alcanzamos a vislumbrarlo en la lejanía. ¿Por qué? Pues porque simplemente en nuestro país existe una diversificación enorme de culturas, razas y lenguas, siendo hasta ahora cuando se reconoce que debemos promover una educación cada vez más "local" una educación capaz de aprender de su entorno y adaptarse a los cambios y transformaciones que el siglo XXI demanda.

Es por ello que el enfoque educativo actual⁸ se centra en cuatro puntos capitales que a modo de grandes pilares, deberán sustentar los trabajos, y reformas que el Sistema Educativo lleve a cabo:

- 1.- Una educación **EQUITATIVA**, al brindar igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logros escolares, a través de aprendizajes que capaciten para la vida y el trabajo.
- 2.- Una educación **PERTINENTE**, al responder a las necesidades individuales y de desarrollo nacional por medio de una gama de opciones diversificadas y flexibles de programas.
- 3.- Una educación **INCLUYENTE**, que atienda la diversidad cultural de cada región cultural, étnica y lingüística, a fin de lograr una unificación nacional, entendiendo a esta, como la suma de diferencias.
- 4.- Una educación **FORMATIVA**, que contemple el dominio de conocimientos, competencias, habilidades y valores basados en una sólida visión humanista.

Sin embargo el punto medular que esta reflexión pretende abordar, son los métodos empleados por los docentes de Educación Física, dado que para la consecución de tales propósitos, esta disciplina es un medio

7. ORNELAS, Carlos. (1998). El sistema Educativo Mexicano. Fondo de Cultura Económica: México.

8. SCHMELKES, Sylvia. (1999). La calidad de la educación primaria. Fondo de Cultura Económica: México.

idóneo que debe contribuir a la formación del individuo a través de los múltiples beneficios que de su práctica se derivan.

Varios estudios han detectado que los fines que la escuela básica persigue no son congruentes con los resultados obtenidos; problemática que sitúa su origen principal en la calidad académica del maestro, sino por sobre todo, en la práctica pedagógica, en las formas de interacción con el alumno, es decir, en el ejercicio de la docencia.

Para Schmelkes⁹ sin lugar a dudas, los maestros son los determinantes más importantes de la calidad educativa, y es en la práctica pedagógica donde se halla una de las mayores fallas del sistema educativo, por lo que a continuación intentaré explicarle sintéticamente y claramente la razón de tal aseveración.

Ya se han definido las características del individuo que la escuela básica aspira a formar, sin embargo, los caminos elegidos, las estrategias adoptadas, las técnicas utilizadas y en suma, los métodos aplicados, distan mucho de alcanzar los objetivos planteados. Hemos emprendido la marcha en una dirección, cuando en realidad la meta está ubicada en el sentido opuesto.

A continuación presento un cuadro, elaborado con base en los comentarios vertidos por Carlos Ornelas para una mejor comprensión de las antinomias entre los fines que la escuela básica persigue y los resultados que hasta la fecha ha obtenido.

ANTINOMIAS ENTRE FINES Y RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN

PROPÓSITOS	LA ESCUELA REPRODUCE
Que el alumno reflexione, analice y extraiga la esencia de las cosas.	Pasividad y subordinación.
Formar mentes reflexivas, analíticas y críticas.	Conformismo, respuestas uniformes, mesmorización.

9. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001 - 2006. Secretaría de Educación Pública: México.

PROPÓSITOS	LA ESCUELA REPRODUCE
Lograr en el alumno la seguridad en sí mismo y con ella una afectividad normada por un sistema de valores.	Individuos inseguros, con poca iniciativa, nula creatividad y con escalas de valores que les dificulta una adecuada inserción social.

Todo lo anterior se desprende de las relaciones que los maestros ejercen sobre los alumnos, mismas que he tratado de bajar al contexto específico de la educación física y que para su mejor comprensión he situado en la siguiente tabla.

RELACIONES MAESTRO – ALUMNO

MAESTRO	ALUMNO
Autoridad máxima.	Depende totalmente de la autoridad ejercida por el maestro.
Su movimiento es controlado y dirigido.	Control total y dirección sobre cada uno de sus movimientos en el patio escolar.
Dispone, ordena.	Acata, obedece.
No es innovador.	No se ve inducido a crear.
No aplica retos.	No se prueba a sí mismo; no se siente motivado a superarse.
Solicita movimiento uniformes, previamente ejemplificados.	Poca capacidad de expresión oral y corporal; nula creatividad y realización personal.
De él proviene el conocimiento.	Repite, ejercita y automatiza movimientos.
Ordena, dirige y expone cómo se deben realizar las tareas y los ejercicios.	No se le induce a descubrir, a comprender; no se le inculca capacidad de abstracción y razonamiento, no aprende a crear.

MAESTRO	ALUMNO
Evalúa de acuerdo a la competencia. Motiva los más aptos y relega a la mayoría del grupo.	Los menos aptos no adquieren confianza y seguridad en sí mismos. Por el contrario, se alejan de las prácticas físicas y evaden cualquier actividad colectiva.
No motiva al alumno.	Falto de interés, no siente gusto por lo que hace.
En su afán de competir y ganar, no fomenta valores ni actitudes positivas en sus alumnos.	Los alumnos menos capaces se sienten desplazados, desmotivados y desvalorados. Aprenden a ser individualistas y no desean trabajar en equipo.
Impone una disciplina, autoritaria.	Acepta el orden establecido sin cuestionar, se torna acritico.
No inculca hábitos de trabajo colectivo y sus evaluaciones son individualistas.	El niño presenta actitudes egoístas, nulo sentido de solidaridad y trabajo comunitario.

Dado que los métodos utilizados por los docentes de todas las especialidades son similares, las prácticas educativas son semejantes en el aula y en el patio escolar, por lo que es válido el comentario de Ornelas refiere al hablar del sistema educativo en México: “la escuela mexicana no produce, ni reproduce VALORES que enaltezcan el trabajo, la diligencia, la responsabilidad; aunque estos atributos aparezcan como objetivos en algunos programas no se pueden enseñar por la vida de curriculum formal, sino por medio de las relaciones escolares y de predicar con el ejemplo”.

Es importante retomar estas acotaciones al igual que otros estudios y plantear entonces que el enfoque de la educación estará sustentado en una concepción pedagógica efectiva, innovadora y realizadora.

1.- EFECTIVA, en cuanto a que el aprendizaje de los estudiantes será el centro de atención del proceso, al tiempo que los profesionales de la

educación serán los facilitadores y tutores del aprendizaje, con un papel renovado en su interacción con el alumno.

2.- INNOVADORA, en cuanto a que la educación deberá integrar en sus procesos a las nuevas tecnologías de la información y comunicación mediante las cuales se deberán integrar los aportes de las ciencias y de la investigación educativa.

3.- REALIZADORA, en cuanto a la formación de una cultura democrática basada en la libertad individual; en un desarrollo de pensamiento analítico, reflexivo, crítico y constructivo; respetuoso de la diversidad cultural y de los derechos ajenos, dando como resultado una convivencia pacífica y armónica.

De tal forma, el maestro deberá comprender que su rol dentro de la estructura escolar ha cambiado, puesto que las nuevas corrientes sitúan hoy día al alumno en el centro mismo de la atención del proceso, transformado radicalmente el papel del docente.

De ahora en adelante el profesor tenderá a modificar su función de transmisor de conocimientos en:

- Facilitador, orientador y guía del aprendizaje.
- Acompañante del alumno a través de todo el proceso.

Con ello termina la etapa jerárquica en donde prevalecía la figura docente por encima del alumno; **es ahora, en esta época de innumerables innovaciones, cuando el profesor deberá comprender que solamente transformando sus prácticas educativas logrará obtener el perfil de individuo que nuestra sociedad reclama.**

Por supuesto que el cambio de paradigma implica una serie de elementos que valdrá la pena retomar en ocasión posterior; por ahora, bástenos señalar que **cuando los profesionales de la educación física nos aboquemos a reflexionar seriamente sobre la práctica rutinaria, competitiva, autoritaria y conductista que impregna nuestra diaria labor, estaremos en vías de convertirnos en auténticos FORMADORES.**

Tomado de: Sánchez Franyuti, María Lourdes. De docente a formador: nuevo método, nuevo rol. En: Revista Kinesis. Mayo, 2008. No. 47, p. 42-46.

¿POR QUÉ ME GUSTA LEER?



Por: Gilberto Jaramillo García

Porque me lleno de conocimiento, enriquezco mi vocabulario, por hobby, el cual empezó desde que tengo uso de razón, cuando inicié la etapa de aprendizaje en la escuela Juan de Dios Carvajal en el barrio Villa Hermosa que está ubicada en la comuna 8 de Medellín, capital del departamento de Antioquia.

En el marco histórico de mis estudios en la básica primaria me marcó el área de español por influencia directa del docente que regentaba dicha materia.

Posteriormente en la continuación de los estudios secundarios, se siguió incrementando el interés por nutrir mis apetitos intelectuales al conocer las asignaturas de humanidades, tales como las ciencias sociales desglosadas en historia en todas las dimensiones, la filosofía, la psicología, la ética y la religión.

Terminadas estas 2 sesiones siguió el apetito por cultivar los diferentes tipos de lecturas que se hallaban en el medio local como eran las bibliotecas municipales, entre ellas, la Pública Piloto, las privadas como la Universidad Autónoma Latinoamericana, la de Comfama y la de la Asociación de Institutores de Antioquia.

Mi formación académica en estudios superiores se la debo a los educadores de UNAULA en los currículos de filosofía e historia, un posgrado en cultura política, pedagogía en derechos humanos en los cuales visualicé la problemática social que se vive al interior de las comunidades del municipio de Medellín mediante una investigación en una escuela del Doce de Octubre.

A nivel nacional con la lectura, el análisis y la crítica objetiva sobre el surgimiento de la guerrilla colombiana según textos de Arturo Alape, Eduardo Pizarro Leóngómez y otros autores los cuales me dan una ilustración sobre el conflicto armado que se vive en nuestro país y que sus gobernantes han tratado de solucionar por medio de mesas de trabajo de diálogos, de concentraciones y hasta el momento, el avance ha sido poco. A esto podemos agregarle la extrema pobreza en la cual viven los ciudadanos colombianos desde el mismo momento en que adquirimos la independencia del yugo español, inglés y norte-americano con lo que después se formaron las clases dominantes en el poder de burgueses y proletarios lo que ocasionó la formación de muchos grupos insurgentes como las Auto-defensas Unidas de Colombia, los narcotraficantes y la corrupción estatal.

Otra de las respuestas que se pueden dar sobre el interrogante de ¿Por qué me gusta leer? puede ser por salud, ya que con ella demoro la aparición de la enfermedad conocida como Alzheimer o sea pérdida de la memoria o la etapa de la senectud porque me permite emitir conceptos, opiniones, juicios y críticas frente a los acontecimientos que se están desarrollando a nivel local, nacional, mundial en el campo político, económico, social, religioso, cultural y deportivo.

Porque me permite interactuar con las demás personas de la sociedad como un vehículo de comunicación, el cual se va ampliando con el uso de las herramientas tecnológicas que van ingresando paulatinamente a nuestro país.

A lo largo de mi existencia, han pasado por mis manos infinidad de textos, tales como: El Fútbol a Sol y Sombra de Eduardo Galeano, el cual versa sobre la pasión que despierta en los aficionados por el fútbol como el deporte rey. Walter Riso, Aprendiendo a Quererse a Si Mismo, que trata sobre la formación de la personalidad y el carácter del ser humano. El de Jaime Jaramillo que hace un énfasis sobre el tener y el ser en la sociedad de consumo en el mundo actual, donde el autor resalta que la mayoría de las personas se van por el tener, es decir, le dan más prioridad a los bienes materiales que a la espiritualidad. El de Fabio Restrepo, Verdugo de Verdugos, el cual muestra la descomposición social que se vive en el interior de las comunas populares en donde la justicia es ejercida por un solo hombre ya que las autoridades locales no la realizan en forma total. El de Alonso Salazar, Mujeres de Fuego donde se describe el papel que juega el género femenino en la intervención de

la solución de los problemas que surgen en los diferentes barrios de la ciudad.

El de Mauricio Aranguren, Mi Confesión de Carlos Castaño y su papel en la formación y consolidación de las Auto-defensas Unidas de Córdoba y Urabá para combatir a las FARC. En estos territorios con la ayuda de los ganaderos, campesinos y parte del Ejército Nacional, atrocidades cometidas por estos terroristas como han sido las masacres, los secuestros, las extorsiones, los asesinatos y los atentados a los oleoductos y torres de energía.

Steven Dudley, Armas y Urnas, donde se describe la eliminación de la mayoría de las personas pertenecientes a la Unión Patriótica tales como Jaime Pardo Leal, Bernardo Jaramillo, Manuel Antequera, hasta llegar a sumar unos 300.000 integrantes de dicho grupo político, por el simple hecho de pensar diferente a los partidos tradicionales liberales y conservadores que han detentado el poder en nuestro país por espacio de 150 años.

Fabio Castillo, Jinetes de la Cocaína y la Coca Nostra donde se narran los orígenes de la conformación de los carteles de la droga de Cali con los hermanos Rodríguez Orejuela, Gilberto y Miguel. El de Medellín con Pablo Escobar Gaviria, que fue el capo más sangriento que ha tenido dicha ciudad, Gonzalo Rodríguez Gacha en Soacha, con iguales características al anterior antes mencionado.

Eccehomo Cetina, Jaque a la Reina donde se realiza una sinopsis sobre el reinado de belleza en Cartagena, allí se muestran los intereses comerciales de las diferentes empresas por vender sus productos, la injerencia del narcotráfico de influenciar en la elección de la reina nacional de belleza.

Fernando Cortez Arévalo, El asesinato de Galán: El esquema biográfico del político santandereano creador del nuevo liberalismo, empieza como concejal de su tierra natal, Santander. Luego empieza su carrera ascendente hacia el poder como Senador de la República, como ministro de educación donde debe soportar un paro prolongado del Magisterio colombiano, el cual concluye con el estatuto docente 2277 de 1979 y finalmente se postula como candidato a la presidencia de la república, pero su proyecto político de gobierno se ve truncado por las balas asesinas del narcotráfico en Soacha - Cundinamarca el 18 de agosto de

1989 y hasta la fecha no se ha esclarecido su crimen por lo que fue declarado de lesa humanidad es decir que no prescribe.

Humberto Valverde, Celia Cruz: Reina Rumba, aquí se hace un reconocimiento a la trayectoria artística de esta cantante de origen cubano, quien con su música trascendió las fronteras locales e internacionales con la agrupación Sonora Matancera de la década de los años 1950 - 1970 hasta su fallecimiento en la ciudad de New York en el año 2003.

En definitiva, esta pequeña autobiografía sobre el quehacer cotidiano de estar en contacto con los libros impresos, revistas, folletos, documentos, periódicos y enciclopedias me han fortalecido mentalmente para participar en un concurso promovido por ADIDA en el 2005 sobre la biografía de un maestro antioqueño donde ejercí, la labor pedagógica de maestro de las ciencias sociales (Historia - Filosofía) y en la escritura de pequeños ensayos de poesía como el estudiante, una acción de gracias y sobre el profesor en su día clásico en los boletines de prensa de la Asociación de Jubilados de Antioquia: ANMAJU.

*Gilberto Jaramillo García, docente pensionado,
ejerció su labor en las áreas de filosofía e historia
en el municipio de Liborina.*

POESÍA EDUCACIÓN Y VIDA

*Selección de Poesía universal
Volumen 8*

Premonitorio

*Si mis ojos
marchitos
se llegan a distanciar
de la enseñanza,
entonces gritaré
en las tinieblas
que veo los abecedarios
con mis manos,
que percibo el olor
de arcilla blanca
plasmada en el pizarrón
de los significantes,
y que seguiré aferrado
al ejercicio pedagógico
con mi amor de siempre:
transparente y sencillo
como calendario de infancia.*

Serafín Bautista Villamizar.
(Norte de Santander, Col.)



Compilador de la Antología, Elkin Jiménez Díaz.

Credo Personal

*Creo en mi poder de ser,
Creo en mi capacidad de crear,
Creo en mi potencialidad para actuar,
Creo en mí, como sujeto de derechos,
Creo en el valor de mi vida desde siempre
Creo sobre todo que tengo el poder
Para realizar mis sueños, anhelar en el infinito
Y esperar que el Dios que me habita permee el
universo,
Traspase mi humanidad y me convierta en luz.*

*Creyendo soy y mi esencia es
Creyendo soy libre y sana
Creyendo cierro mis círculos de poder
Y esperanzada en mi fe confío en él
Para avanzar en la conquista de mí
Y alcanzar el amor infinito por los demás
Aquellos quienes me permiten trascender en la
búsqueda de mi yo.*

EleHdz.