



Proyecto:

Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información


Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura


Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe
Bajo los auspicios de la UNESCO
Centro Regional para o Fomento do Livro
na América Latina e Caribe
Sob os auspícios da UNESCO

Jesús Martín-Barbero (España, 1937). Expresidente de la Asociación Latinoamericana de investigadores de Comunicación (ALAIIC) y creador del Departamento de Comunicación en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia. Actualmente es asesor en Políticas Culturales de la UNESCO, la OEI y la AECID. Autor de los libros: *De los medios a las mediaciones* (G. Gili, 1987), *Televisión y melodrama* (Tercer Mundo, 1992) y *Oficio de cartógrafo* (FCE, 2002).

Gemma Lluch (España, 1958) Profesora de la Universitat de València. Doctora en Filología Hispánica y Premio Extraordinario de Doctorado. Ha coordinado, entre otros proyectos: “Análisis del funcionamiento de los comités de evaluación de libros y de los criterios de selección de libros de la Fundación para el Fomento de la Lectura” (Fundalectura) y “Diseño, acompañamiento y evaluación de experiencias de promoción de la lectura desde la web 2.0” (Fundación SM). Ha publicado *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes* (Editorial TREA, 2010) y *Las lecturas de los jóvenes* (Anthropos Editorial, 2010).

Proyecto:

Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información



COLECCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

Bajo este sello se publicarán obras enfocadas al fomento de las prácticas más diversas de la lectura y la escritura en las bibliotecas y otros espacios de gran importancia como factores de desarrollo personal y de integración social.

Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información

© 2011. Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch

© 2011. CERLALC-UNESCO

Primera edición, 2011

Dirección

Jesús Martín-Barbero

Elaboración y redacción

Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch

Coordinadoras

Gemma Lluch y Roxana Morduchowicz

Investigadores

Pablo Andrade, Patricia Correa, Alma Martínez y Anderson Tibau

Coordinación editorial

Juan Pablo Mojica y Yuri Rodríguez

Diseño y armada electrónica

Hipertexto Ltda.

Corrección de estilo

Orlando Riaño Casallas

ISBN. 978-958-671-156-2



Calle 70 No. 9-52
Tel. (57-1) 5402071
libro@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Bogotá – Colombia



Avda. Reyes Católicos, 4
28040 Madrid
Tel. +34 91 583 81 00/01/02
centro.informacion@aecid.es
www.aecid.es

Madrid – España

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra citando la fuente respectiva y respetando la integridad de la misma.

Las opiniones expresadas por los autores de esta obra no son necesariamente las del CERLALC.

**Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el
Caribe, CERLALC**

Fernando Zapata López

Director

Alba Dolores López Hoyos

Secretaria General

María Elvira Charria Villegas

Subdirectora de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Richard Uribe Schroeder

Subdirector de Libro y Desarrollo

Mónica Torres Cadena

Subdirectora de Derecho de Autor

Luis Fernando Sarmiento Barragán

Secretario Técnico

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo,

AECID

Francisco Moza Zapatero

Director

Tabla de contenido

Presentación del documento	10
I. Reflexión conceptual y política	17
1. El proyecto: cultura y desarrollo en la sociedad de la información.....	21
2. Relaciones entre lectura y escritura: su puesta en historia.....	28
Del escritor profesional al lector que escribe.....	29
La escritura en Latinoamérica: objeto de reverencia y exclusión.....	32
3. De la necesidad de leer al derecho de escribir.....	38
4. En la sociedad de la información el leer y el escribir se conjugan en plural.....	45
La ancha diversidad de las lecturas.....	48
Las transversales texturas de lo escrito.....	56
II. La Investigación	61
5. El relato del proceso de investigación.....	65
Objetivo del proyecto.....	66
Objetivos concretos de la investigación.....	67
Acciones de la investigación.....	69
El inicio de la investigación: la formación de un equipo.....	71
Cómo sentamos las bases de un equipo.....	71
De un grupo de individualidades a un equipo.....	72
La selección de las experiencias.....	73
Las actividades (prácticas tipo 1).....	75
Las experiencias (prácticas tipo 2).....	75
Las experiencias seleccionadas (prácticas tipo 3).....	76
Las prácticas no registradas.....	81
Cómo nombrar las prácticas de lectura.....	82
Los interlocutores de la investigación.....	82
El acompañamiento.....	84
Los interrogantes en cada experiencia.....	85
El mapa de la investigación.....	88
Tareas durante el acompañamiento.....	90
Problemas y soluciones.....	92
Los resultados de la investigación.....	97
6. Los investigadores: una propuesta para la investigación en experiencias de lectoescrituras.....	100
El investigador.....	101
Perfil del investigador.....	101
Papel del investigador.....	101

Papel del mediador en la investigación	103
Los métodos y las técnicas.....	103
La terminología.....	103
Los métodos	104
Las técnicas.....	109
Las fases de la investigación	114
Fase inicial	115
Fase de seguimiento	117
Fase final	119
Los objetivos de la investigación en experiencias de lectura	120
Sobre las experiencias de lectoescrituras.....	120
Sobre los destinatarios	121
Los objetivos de acción	122
Los datos	125
Datos cuantitativos y cualitativos.....	126
Logros e indicadores	127
La comunicación de la investigación	128
La formación de un equipo	129
7. Los mediadores: función y perfil.....	133
Tipos de mediador	134
El mediador del ámbito familiar o del ámbito más próximo al grupo.....	134
El mediador de una práctica de lectura	134
El gestor político o cultural	135
Ejemplos de mediadores.....	135
Perfil del mediador	137
Actitud	138
Compromiso	138
Perseverancia.....	138
Organización.....	139
Colaboración.....	139
Acciones del mediador	139
Sobre el diseño previo	140
Radiografía del escenario previo de lectura	140
Conocimientos del contexto	143
Consensos sobre el concepto de lectura, escritura y desarrollo	145
Objetivos y metas	146
Evaluación	151

Sobre la gestión de la práctica.....	151
Sobre el acompañamiento de la práctica.....	153
Sobre los actores y objetivos.....	155
Sobre los procesos.....	155
Sobre la práctica.....	155
Sobre el capital humano y cultural.....	156
Sobre las actividades.....	158
Sobre la evaluación para la potenciación de la práctica.....	158
Formación del mediador.....	161
Tiempo.....	161
Presencial, teórica y práctica.....	161
Contenidos.....	162

III. Los logros y los indicadores en lectoescrituras y desarrollo.....165

8. Los logros de las experiencias de lectoescrituras.....	169
Sobre la lectura, los libros y la biblioteca.....	170
Aumenta la lectura y el ejercicio de la escritura.....	171
Aumenta las visitas a la biblioteca y se revaloriza su papel en la sociedad.....	174
Cambia la concepción del libro, de la lectura y del lector.....	177
Sobre las lectoescrituras.....	180
Facilita y propicia el paso a las lectoescrituras.....	180
Diversifica las lectoescrituras.....	184
Enseña nuevos usos de las lectoescrituras.....	185
Sobre la escuela.....	186
Mejora la actitud en la escuela.....	186
Muestra y ejemplifica el sentido real de los aprendizajes escolares.....	189
Transforma los aprendizajes escolares en aprendizajes reales.....	193
Multiplica las prácticas de lectoescrituras de la escuela.....	199
Sobre las personas.....	204
Aumenta la autoestima de los participantes.....	205
Aumenta la sensación de felicidad y de satisfacción.....	213
Sobre la familia, sobre los padres.....	219
Mejora la convivencia y la comunicación entre padres e hijos.....	219
Crea espacios de comunicación familiar.....	226
Potencia y amplía los aprendizajes de los padres.....	227
Sobre los ciudadanos.....	230
Visibiliza a los individuos y potencia su individualidad.....	230

Mejora la convivencia de los diferentes grupos sociales que participan	233
Cohesiona a los diferentes grupos sociales	236
Crea una identidad ciudadana propia	238
Sobre la ciudad.....	238
Cambia la manera de comunicar la ciudad.....	239
Potencia el compromiso cívico	242
Facilita y potencia la integración en la sociedad	244
Sobre la comunicación.....	248
Genera nuevos espacios de comunicación y de diálogo.....	248
Crea espacios públicos virtuales de comunicación	252
Amplía la visión de uno mismo.....	253
Sobre los valores y derechos.....	254
Aumenta la valoración de la democracia	255
Potencia la interculturalidad	257
Valora las diferentes identidades	258
Valora el pasado.....	261
Valora la opinión propia	265
Posibilita el acceso a la información	266
Valora la escritura como ejercicio ciudadano.....	267
Sobre los consumos culturales.....	270
Potencia los consumos culturales de calidad.....	270
Diversifica el uso del tiempo libre	272
Da a conocer y valora la comunidad virtual	274
Sobre la eficacia administrativa	275
Se aprovechan mejor los recursos y los saberes previos.....	275
9. Los indicadores en lectoescrituras y desarrollo.....	278
La significación de los indicadores culturales: una cuestión y un debate que apenas comienza	278
Los indicadores que resultan de esta investigación.....	283
La inclusión/cohesión social	284
La participación ciudadana.....	285
La sostenibilidad cultural	287
IV. Apéndice	295
V. Informes finales por países de las experiencias(2008-2010)	299
VI. Bibliografía.....	303



Presentación del documento

Este documento resume los principales logros del proyecto de investigación “Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información” encargado por el CERLALC y la AECID. La identidad del proyecto está en la forma de entender las experiencias de lectoescrituras: no como procesos aislados sino como ámbitos de comunicación en los que se provocan cambios culturales.

El equipo ha sido dirigido por Jesús Martín-Barbero, coordinado por Gemma Lluch Crespo y Roxana Morduchowicz y conformado por Pablo Andrade, Patricia Correa, Alma Martínez y Anderson Tibau. Los países participantes han sido Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, España y Portugal. La elaboración y posterior redacción del documento ha sido realizada por Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch Crespo.

Los resultados de la investigación se dirigen, principalmente, a los políticos, a quienes queremos comunicar que hablar de políticas de lectoescrituras dirigidas a los ciudadanos de cualquier edad y condición no es hablar de enseñarles a leer y a escribir (o no sólo eso), es hablar de la creación de espacios y medios en los que puedan contar su propia historia; que pensar los tiempos en las políticas no es lo mismo que pensarlos en las culturas: las políticas culturales sólo perviven, sólo dan todos los resultados si se insertan en las memorias y en las experiencias sociales de las comunidades y las personas.

Las políticas de lectoescrituras tienen que ser reconocidas como parte fundamental del bienestar social y de la calidad de vida colectiva. Es necesario repensar el sentido de estas culturas como motor de la inclusión y la cohesión social y como forma de participación ciudadana. La investigación demostró cómo las políticas que movilizan a las lectoescrituras las individualizan y las acercan a los ciudadanos, y éstos las personalizan y las transforman en propias.

También, nos dirigimos a los gestores culturales y a los diferentes mediadores en procesos y prácticas de lectoescrituras, a los investigadores y, sobre todo, a los que disfrutan las experiencias de lectoescrituras porque tienen la oportunidad de transformarlas en experiencias de vida.¹ A los padres, porque les posibilita un diálogo con sus hijos; a los ciudadanos, porque les permite hacerse visibles desde su individualidad y diferencia, ejercer sus derechos desde la palabra; a los adolescentes, porque les da la oportunidad de hacerse visibles en la sociedad; a los enfermos, porque les ayuda a recuperar su nombre, etc.

El documento se divide en una primera parte que presenta la reflexión conceptual y política que sustenta el proyecto. Son los pilares de la investigación que han guiado el trabajo del equipo, principalmente, en dos aspectos: el primero, referente a lo que significa la cultura y el desarrollo en la sociedad de la información en el contexto de las lectoescrituras; el segundo, a cómo entendemos las lectoescrituras en este contexto y como proyecto político para un entorno social y no meramente escolar. Se habla de la necesidad de leer y del derecho de escribir, de cómo en el siglo XXI leer y escribir necesariamente deben conjugarse en plural y de las nuevas escrituras sociales ligadas a las experiencias de lectura.

1 Término genérico con el que definimos cualquier tipo de acción o acciones que tienen la finalidad de fomentar las lectoescrituras. Diferenciamos entre actividad y experiencia de lectura.

La segunda parte, relata y expone los resultados de la investigación. Esta es una investigación inductiva, realizada a partir de la selección, acompañamiento y evaluación de nueve experiencias de lectoescrituras llevadas a cabo en siete países.

El capítulo 5 presenta todo el proceso de la investigación: los objetivos, la formación del equipo, los criterios para la selección y clasificación de las prácticas, la formas de acompañamiento y los resultados de la investigación. Podemos adelantar cómo el valor de las prácticas no estaba tanto en lo novedoso como en la forma de programarlas, gestionarlas y acompañarlas desde los procesos que cambiaban los modos de verse la gente a sí misma. Es decir, el verdadero énfasis se halla en la manera de apropiarse, de enfrentar los fallos o las deficiencias.

El capítulo 6 propone un protocolo de investigación para diseñar, acompañar y evaluar prácticas de lectoescrituras que ayudará a hacer más eficaces las políticas. El protocolo surge de la experiencia y la discusión del equipo acerca de las políticas públicas de una investigación que permita trascender el día a día de la práctica, permitiendo visualizar los logros y construir un protocolo para trasladar y adaptar prácticas de un contexto a otro.

El capítulo 7 describe las funciones, el perfil y la formación que necesita el mediador. La investigación ha demostrado el papel fundamental del mediador, con perfiles y responsabilidades diferentes, como guía para la buena ejecución de las prácticas de lectura y escritura orientando y enriqueciendo a los usuarios y acompañando la investigación. Es importante diferenciar las funciones del mediador y del investigador, incluso cuando por diferentes circunstancias el papel lo realice una misma persona.

La tercera parte presenta los logros de estas experiencias concretas pero que son susceptibles de ser compartidos por otras, y propone los indicadores para evaluar tanto lo cuantitativo como lo cualitativo. Visualizamos los principales logros que ratifican la necesidad de un cambio en las políticas de lectoescrituras que tienen que ver con:

Los tiempos. Los tiempos de las experiencias de lectoescrituras no son los mismos que guían a la industria mediática, ya que ellas necesitan de un mínimo de durabilidad que haga posible acercarnos a ellas e investigarlas, de modo que entren a formar parte de vida de las personas incluyendo las del investigador, el mediador.

Los actores. Las experiencias mostraron cómo las prácticas acercan las iniciativas culturales de la administración: las personalizan, las transforman en propias; cohesiona las familias, a las familias con los docentes, a estos con la biblioteca y a todos con la comunidad, con aquellos que la gobiernan y gestionan, con los de siempre y con los recién llegados; transforma al usuario en gestor de su propia experiencia: cuando éste crece con la experiencia el mediador puede dar el relevo de parte de las funciones.

Los logros. La investigación demuestra cómo las experiencias de lectoescrituras pensadas, diseñadas, acompañadas y evaluadas revalorizan el papel de la familia y de los ciudadanos, saca las lectoescrituras de los aprendizajes escolares planteándolas como complementarias de la comunicación cotidiana entre la gente, en contextos reales, y transformando los aprendizajes escolares en reales.

Finalmente, el apéndice describe instrumentos útiles para los gestores culturales, los mediadores e investigadores, facilitando el trabajo del mediador, del gestor, del político y del investigador. Son el producto de la investigación, los instrumentos que hemos ido creando a medida que los hemos ido necesitando y que han demostrado su utilidad.

En todas las experiencias, todos los actores observan cómo los participantes se comienzan a construir como individuos, como personas, más allá de la etiqueta que el entorno social o los medios de comunicación o las estadísticas les han dado. La experiencia les permite recuperar su nombre propio, Ariel, Roser o el señor Manuel, una individualidad que se les reconoce y respeta potenciando la diferencia del individuo más allá de su enfermedad, de su participación en una guerra, de que habiten en un barrio marginal, de su condición de padres o escolares.

Y es así como una experiencia de lectoescrituras saca a la gente de las páginas de política, de sucesos o de violencia permitiéndoles nombrarse, recuperar su nombre y apellido, sus orígenes, su familia, su sitio en el mundo, y les ayuda a entrelazar palabras, a entender sus acciones y sentimientos, para poder explicar a sus hijos, a sus familias, pero también a su país –y al mundo, gracias a internet– sus vivencias, su opinión o su forma de construirse como personas. En conclusión, es necesario entender la lectura y la escritura en su pluralidad y riqueza, y comprender que la lectura y la escritura pasan por procesos fundamentales de la construcción de subjetividad.²

2 Son éstas las prácticas de lectoescrituras que logran en las comunidades en las que están inscritas un verdadero desarrollo social, no como subordinación utilitarista sino como enriquecimiento de la experiencia al vincular las lectoescrituras a las dimensiones estratégicas de la vida social cotidiana: inclusión social, participación ciudadana y creatividad cultural.

Finalizamos la introducción señalando: lo que mejor caracteriza este proyecto es la reubicación espacial y social de las prácticas de lectoescrituras en la familia, el barrio, los grupos de edad, el museo o el hospital, creando un espacio estratégico de cruce o interacción entre los grupos, culturas y escrituras diversas que pueblan la vida de los ciudadanos de hoy.



I. Reflexión conceptual y política



En su larga y poderosa hegemonía, la cultura letrada ha sido frecuentemente cómplice y engranaje de inequidad social y cultural, como la que ha separado a unas mayorías, que apenas sabían deletrear su nombre para firmar, de la pequeñísima minoría que sí *sabe escribir* y puede así disfrutar del derecho a decir su palabra, y en no pocas ocasiones, hasta hacer pasar su palabra por la de aquellos otros que ni saben ni pueden escribir.

Hoy las mutaciones culturales que experimentan nuestras sociedades están proporcionando a las mayorías una segunda oportunidad sobre la tierra, la invocada por García Márquez como derecho de estos pueblos. Pues al deslocalizar los saberes, y trastornar las viejas, pero aun prepotentes jerarquías, diseminando los espacios donde el conocimiento se produce y los circuitos por los que transita, las actuales transformaciones comunicativas están posibilitando a los individuos y a las colectividades insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y escrituras. Y, como nunca antes, el *palimpsesto* de las diversas memorias culturales de las mayorías puede apropiarse del *hipertexto* en el que se entrecruzan e interactúan lectura y escritura, saberes y haceres, artes y ciencias, pasión estética y participación ciudadana.

¿Cómo pueden entenderse hoy los movimientos del libro y la lectura sin plantearse la complicidad y complejidad de relaciones entre la oralidad que perdura, como experiencia cultural primaria de las mayorías, y la visualidad social que configuran las gramáticas tecno-perceptivas de la radio y el cine, de la televisión, el video, y las culturas digitales?

Las crisis del libro y la lectura remiten entonces al ámbito más ancho de cambio cultural, el que conecta las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de escribir, y ambas con transformaciones de la sensibilidad y la sociabilidad ciudadana.

1. El proyecto: cultura y desarrollo en la sociedad de la información

Exponemos en esta primera parte las líneas claves de un proyecto de investigación/acción, propuesto por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), y auspiciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Un proyecto que se inscribe en el proceso de elaboración de un nuevo marco para la cooperación internacional, marco trazado por la propia AECID y en el cual las políticas públicas buscan cambios que vayan más allá de una actualización en las temáticas de la agenda, para avanzar hacia un verdadero cambio de horizonte político. El eje de ese cambio se halla en la necesidad de hacer explícitas las dimensiones sociales de los procesos culturales en cuanto dinámicas de inclusión y cohesión social, de participación ciudadana y acrecentamiento del capital cultural de las comunidades mediante la potenciación de las capacidades de interacción entre ellas.

Las culturas sólo perviven insertándose en las memorias y las experiencias sociales.

Se trata de un cambio en el sentido de las políticas públicas, al buscar convertirse en un estratégico escenario de interlocución de las *instituciones* gubernamentales –locales, nacionales e internacionales– con las muy diversas *organizaciones* de la sociedad civil.

Lo que a su vez implica también interlocución con las industrias culturales, o *creativas*, dado que, de un lado sus productos y servicios constituyen un insumo básico en el consumo cultural de las mayorías; y

de otro lado, sus dinámicas de innovación y acelerada obsolescencia de los productos le plantean serios retos a unas políticas públicas cuyo horizonte se halla marcado por otra temporalidad, la del desarrollo³ social y la sostenibilidad cultural.

Tal como afirma Martín-Barbero:

Al contrario de las mercancías, las culturas sólo perviven insertando su capacidad de innovación en las memorias y las experiencias sociales. Esto significa que si los factores culturales son reconocidos como dimensión constitutiva del bienestar social y la calidad de vida colectiva, la *recreación del sentido de lo público* es lo que permitirá hacer de las culturas, de sus prácticas y sus derechos, un motor decisivo de la inclusión social y la participación ciudadana (en Bustamante Ed. 2007).

Lo público ha estado durante largo tiempo, históricamente confundido con, o subsumido en, *lo estatal*. Ya que cuando el orden colectivo se percibe precario, la heterogeneidad de lo social aparece como disgregación y ruptura del orden apelando al autoritarismo como único modo de responder a la precariedad de la sociedad civil y a la complejidad de mestizajes que ella contiene. De ahí la tendencia a hacer del Estado-nación la figura que contrarreste en forma vertical y centralista las debilidades societales y las fuerzas de la desagregación.

3 Capacidad de las sociedades de actuar sobre sí mismas y modificar el curso de los acontecimientos y los procesos, desde una nueva conciencia de identidad cultural no estática ni dogmática, sino capaz de asumir su continua transformación y su historicidad como parte de la construcción de una nueva racionalidad que revalorice su impulso hacia la universalidad, único contrapeso a los particularismos y los guetos culturales.

Las políticas de lectoescrituras amplían su horizonte cultural potenciando las lectoescrituras como expresión creativa y comunicación entre los ciudadanos.

Pero en los últimos años, asistimos a una profunda transformación del sentido y las figuras de lo público que, en la línea propuesta por H. Arendt (1993) pasa a nombrar “lo común, el mundo propio a todos”, esto es, lo que ponemos en común la sociedad y el Estado. De ahí que lo público ya no remita sólo al ámbito de lo uniforme, como las leyes, sino a lo diverso y hetero-

géneo como lo es la vida cultural de la sociedad, constituida de mujeres, hombres, homosexuales, viejos, jóvenes, indígenas, negros, blancos, mestizos, rurales, urbanos, habitantes de la cultura letrada y de la oral, de la audiovisual y de la digital.

El reconocimiento de la heterogénea diversidad de que está hecho *lo público* contrasta, y crea tensiones con la figura unificante, monoteísta, de *lo estatal*.

Lo propio de la *ciudadanía* es justamente el estar asociada al “reconocimiento recíproco”, esto es, al derecho a informar y ser informado, de hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Puesto que hoy los derechos a *ser visto y oído* equivalen al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, en el de las mayorías como de las minorías (Martín-Barbero, 2002).

De ahí que lo que los nuevos movimientos sociales y las minorías demandan no es tanto ser representados sino reconocidos, esto es, *hacerse visibles socialmente en su diferencia*, dando lugar a un modo nuevo de ejercer políticamente sus derechos. De ello es evidencia la proliferación

creciente de observatorios y veedurías ciudadanas. Resultando bien significativa ésta, más que cercanía fonética, articulación semántica, entre *la visibilidad de lo social* que posibilita la constitutiva presencia de las imágenes en la vida pública y *las veedurías* como forma actual de fiscalización e intervención de los ciudadanos en la vida política.

También la idea de desarrollo ha cambiado de sentido en los últimos años. En su primer período y modelo (décadas del sesenta y setenta) desarrollo significó, de una parte, el mero crecimiento económico de los países sin la menor redistribución social, y de otra, una modernización consistente en llegar a ser como los países que ya eran modernos. Hoy la globalización, en su vertiente neoliberal, pone en marcha un proceso de interconexión a nivel mundial, que conecta todo lo que informacional e instrumentalmente vale –empresas, instituciones, individuos– al mismo tiempo que desconecta todo lo que no vale –no tiene valor para la razón mercantil–, el desarrollo es identificado, por el contrario, con el conjunto de procesos económico-políticos capaces de posibilitar a cada país el reconocimiento de su capital social y cultural a potenciar en todos los planos: desde el municipal y regional al nacional. Lo que solamente podrá lograrse movilizand o tanto la diversidad medioambiental como la cultural.

Entonces, o las construcciones identitarias son asumidas como dimensiones claves para los modelos y procesos del desarrollo de los pueblos o ellas tenderán a atrincherarse colocándose en una posición de antimodernidad a ultranza, con el consiguiente reflatamiento de los fundamentalismos étnicos y raciales. Si lo que constituye el verdadero sentido y fuerza del desarrollo es (Calderón y otros 1996) *la capacidad de las sociedades de actuar sobre sí mismas y modificar el curso de los acontecimientos y los procesos*, sólo se podrán enfrentar esos fundamentalismos desde una nue-

va conciencia de identidad cultural *no estática ni dogmática, sino capaz de asumir su continua transformación y su historicidad* como parte de la construcción de una nueva racionalidad que revalorice su impulso hacia la universalidad, único contrapeso a los particularismos y los guetos culturales.

Si las políticas no posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información, serán responsables del crecimiento de la exclusión social, cultural y laboral.

Lo que mejor caracteriza al proyecto que aquí presentamos es precisamente la reubicación espacial y social de las prácticas culturales –y especialmente las de lectura y escritura– en los muy diversos mundos de vida de la gente como la familia, el barrio, los grupos de edad, el museo o el hospital, haciendo de las lectoescrituras el espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos cotidianos de vida de los ciudadanos hoy. Y de ahí que la disyuntiva se torne cada día más grave: o las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral crezca y se profundice en nuestros países. En últimas, los hijos de las clases pudientes hacen esa integración desde la ósmosis que sobre ellos ejerce su entorno familiar y social, pero los hijos de los más pobres no tienen otro modo de acceso a la sociedad de la información que la que les brinden las instituciones y los servicios públicos. Y es justamente a eso a lo que apunta este proyecto, a insertar las políticas y proyectos de lectoescrituras en un horizonte cultural más ancho y más interactivo: proporcionar, tanto a niños y jóvenes como a los adultos, nuevos espacios de aprendizaje y ejercicio de la interacción social mediante la potenciación cultural de lo

que las lecturas y las escrituras pueden llegar a tener de expresión creativa de los sujetos y de comunicación entre los ciudadanos.

Los alcances de este proyecto vienen a corresponder a estos cuatro objetivos:

1. Hacer de toda lectura –incluida la escolar– un ejercicio del derecho a la palabra propia y suscitadora de la escucha.
2. Transformar la lectura y la escritura en un espacio de aprendizaje culturalmente expresivo de la diversidad, a la vez tolerante y socialmente solidario.
3. Poner a interactuar a todas las culturas que hoy habitamos y practicamos: las literarias, plásticas y coreográficas con las culturas orales y las sonoras, las musicales, las audiovisuales y las digitales.
4. Ubicar esa interculturalidad, tanto en su proyección laboral como escolar, en su disfrute lúdico como de acción ciudadana y de participación política.

Todo lo anterior implica, en primer lugar, la superación de lo que en las prácticas de lectura, que todavía propone la escuela y propician las instituciones de fomento de la lectura, queda aún de dispositivos enmascarados de exclusión social. Pues si las mayorías han aprendido o están aprendiendo a leer, su lectura en nuestros países se halla reductoramente atrapada entre un *ejercicio escolar* –vinculado instrumentalmente a las tareas y desvinculado de la expresividad personal y las culturas cotidianas– y una *lectura/consumo* ligada al mero entretenimiento uniformador y frivolidante. Y, en segundo lugar, el aprendizaje de la lectura se halla hoy inextricablemente ligado al ejercicio ciudadano de la escritura, que es todo lo contrario del “ejercicio escolar de la lecto-escritura” pues, en una sociedad cada día más moldeada por la información y los entor-

nos de las redes virtuales con su exigencia de nuevas destrezas cognitivas y comunicativas, el derecho a la palabra y la escucha públicas pasa ineludiblemente tanto por la escritura fonética como por la hipertextual.

El escenario que crean las lectoescrituras necesita una transformación del sistema educativo actual: todavía desarticulado y excluyente de los nuevos alfabetos y saberes.

En últimas, el objetivo central del proceso de investigación que guía a este proyecto tiene su punto de partida en la construcción de un *mapa-diagnóstico* de los diversos tipos de prácticas de lectura y escritura con el fin de poder elaborar un *mapa-prospectivo* en el que se visibilicen las posibilidades de anclar en ellas las nuevas modalidades del leer y del escribir que responden a formas de expresión creativa y de participación

ciudadana, incluyendo aquellas otras que hoy resultan de las nuevas formas de interacción con los lenguajes provenientes de las nuevas tecnologías. El escenario configurado por estas lectoescrituras está exigiendo la transformación de un sistema educativo tan desarticulado y excluyente, clave para la democratización cultural de nuestras sociedades necesitadas de apropiarse, desde sus culturas cotidianas, de los nuevos alfabetos y saberes.

Consecuencia de lo anterior, será la ampliación de las alianzas estratégicas del CERLALC: de los actores tradicionales (escuela, bibliotecas) a nuevos actores, tanto a las ONG que hoy trabajan en procesos culturales y medios de comunicación, como las muy diversas asociaciones comunitarias y privadas que actualmente ven en el desarrollo cultural de sus barrios y municipios una dimensión central de su cohesión social y su desarrollo ciudadano.

2. Relaciones entre lectura y escritura: su puesta en historia

La reconstrucción de la trama conceptual de este proyecto se hace en base a dos tipos de materiales: de un lado, los que aportó su diseño inicial propuesto por el coordinador general, que a su vez se apoyó en el documento *Lecto-escrituras en la sociedad de la información: un mapa en construcción*, elaborado por el coordinador a solicitud del CERLALC antes de contar con el apoyo de la AECID; y de otro lado, los que aportó la reflexión y el debate colectivo del grupo tanto presenciales como por internet, y que además de reelaborar lo propuesto inicialmente introdujo nuevos ángulos de análisis y dimensiones que el proceso mismo de investigación fue haciendo visibles y abordables.

Lo que podemos señalar de entrada es que el entramado conceptual y político tuvo dos ejes: el de la ligazón de la lectura con la escritura y el de la diversidad de modos de leer hoy, estando ambos temas explícitamente insertos en el propósito de proyectar su pertinencia en las políticas sobre cultura y desarrollo. En lo que concierne al primer eje se trata de redefinir la aún tradicional idea de lector de manera que la lectura sea asumida como parte de una *práctica cultural* que incluye la escritura. Hasta estos inicios del siglo XXI, nuestro sistema escolar ha seguido enseñando “mal que bien” a leer, pero no a escribir, ya que para eso la escuela debería dejar de tener a la escritura como mero instrumento de las tareas escolares para incorporarla como medio permanente de expresión personal y colectiva, pero eso va para largo, pues conlleva transformaciones en la concepción y estructura del proyecto pedagógico que rige al sistema educativo vigente.

El segundo eje plantea que de la misma manera en que no hay ciudadanía sin alguna forma de ejercicio de la palabra, en la sociedad actual ese ejercicio y esa palabra desbordan al soporte de la escritura letrada, pues la expresividad ciudadana –mediada por la mutación tecnológica de la comunicación– está recobrando las oralidades, sonoridades y visualidades, desde las que, no sólo pero especialmente, los más jóvenes escriben y componen sus relatos, es decir, nos cuentan sus historias. Es por todo ello que nuestro proyecto de acompañamiento de experiencias-piloto en lectoescrituras y desarrollo exigió un verdadero replanteamiento conceptual.

Lo que este proyecto asume como objeto de investigación remite entonces tanto al presente como a una –aunque sea mínima– puesta en historia, pues sólo ella permitirá comprender la envergadura de los cambios culturales a los que nos referimos, ya que no son cambios “de última moda” sino procesos de largo aliento, que han venido gestándose desde hace mucho tiempo.

Del escritor profesional al lector que escribe

En una conferencia a líderes obreros en París en el año 1934, recogida en sus escritos con el título de “El autor como productor”, W. Benjamin comienza estableciendo que el análisis de la relación entre literatura y sociedad pasa ineludiblemente por la mediación *técnica* de la escritura, pues “la noción de técnica representa el elemento dialéctico a partir del cual puede superarse la estéril oposición entre la forma y el fondo” (Benjamin 1975: 119). Sólo así se hace posible pensar al autor como *productor* ya que esa nueva figura emerge y se hace visible “en el enorme proceso de refundición de las formas de literatura en que nos hallamos, y en el que numerosas oposiciones desde las cuales estamos habituados a pensar pueden estar perdiendo vigencia” (Benjamin 1975: 121). La principal oposición en perder vigencia es la que opone autor a lector

pues *el que lee está presto a convertirse en alguien que escribe*. Y ello por efecto del desplazamiento de la lectura/escritura desde el ámbito de la especialización profesional –la del moderno oficio de escritor– al de *la literalización de las condiciones de vida*, condiciones que posibilitan dar la palabra al trabajo que anida en la escritura transformando el estatus social del autor en el de *productor*, lo que a su vez replantea la oposición entre autor y lector.

Lo que el proceso de “literalización de las condiciones de vida” significa ha sido esclarecido por Jacques Ranciere:

Se trata del paso de *una jerarquía de los géneros basada en la dignidad de los sujetos* –que se correspondía con la visión jerárquica de la *comunidad*– al *régimen estético* de la modernidad que, al mismo tiempo que estatuye la autonomía del arte [de *lo artístico* y *lo literario*] introduce “la subversión de las jerarquías de la representación” (Ranciere 2000: 34).

Lo que hay de verdaderamente nuevo en la *Madame Bovary* de Flaubert es una marca inscrita en el texto que consiste en “la igualdad de todos los sujetos y la negación de la relación de necesidad entre un contenido y una forma” (Ranciere 2000: 37), lo que entra a destruir todas las jerarquías heredadas del *paradigma estético* premoderno que es el de la representación: no hay más temas o personajes nobles que pertenecen a un género versus temas y personajes indignos que pertenecen a otro; ahora el protagonista de la novela o la pintura es cualquiera, que “no es la población pero tampoco los pobres, sino la *gente cualquiera*, los que no cuentan” (Ranciere 2000: 49), es decir, un campesino que recoge la cosecha o un obrero que deambula por las avenidas de la ciudad; y los temas son también “cualquiera” que le permita al pintor o al novelista contar las aventuras cotidia-

nas de los individuos y los colectivos en sus luchas por ser reconocidos como sujetos y actores de la moderna sociedad.

La otra oposición que perdía vigencia a mediados de los años treinta era la *barrera entre la escritura y la imagen*: W. Benjamin convoca a los escritores a hacer uso de la fotografía superando la concepción burguesa de las *competencias* como barreras entre esas dos fuerzas productivas, pues “el desarrollo técnico es para el autor como productor la base de su desarrollo político” (Benjamin 1975: 127). Y ello es igualmente pertinente en lo que concierne a las tecnologías de reproducción de la música –el disco, la radio, el cine sonoro– en su capacidad de transformar la función de la forma del concierto, esto es, de suprimir la oposición entre productores y auditores. Claro que la fotografía, el cine y el disco de música, nos advierte W. Benjamin, nos adentran también en una masa en fusión de nuevas formas que resulta especialmente desconcertante para los escritores profesionales y los intelectuales, para quienes esas técnicas son meros objetos de consumo, y aun peor, dispositivos de excitación y evasión. Pero esas técnicas son también agentes de transformación de la sociedad ya que ponen en crisis, deslegitiman, un orden que va del canon de los géneros a las maniqueas oposiciones en que se sustentan las jerarquías sociales de lo simbólico. Que es lo que sucede cuando no sólo la escritura sino la lectura es asumida también como producción arrancando al lector de la pasividad estructural a que lo condenaba su estatuto social y cultural. Al dar la palabra al trabajo la lectura escapa de la cartografía burguesa de los oficios especialistas.

Es entonces cuando adquiere toda su densidad premonitoria la visión de W. Benjamin sobre la técnica como mediación de fondo entre escritura y política, ya que lo que ahí está en juego son los profundos cambios en la percepción y la sensibilidad colectiva, los cambios en el *sensorium* co-

lectivo de esa época. Esos que no fueron capaces de detectar ni Tocqueville ni Le Bon al pensar la masa como mera agregación gregaria e informe, sólo apta para ser seducida y manipulada por los caudillos, mientras para W. Benjamin la masa es la *matriz de una nueva percepción*, ya que el crecimiento masivo del número de participantes ha modificado la *índole de su participación*. No importa si ante esa nueva sensibilidad, que se hacía especialmente manifiesta en el cine, los críticos dispares su larga batería de descalificaciones, pues frente a ellas la toma de posición de Benjamin es tan radicalmente escandalosa hoy como lo fue en su tiempo. “Se trata de la antigua queja: las masas buscan disipación pero el arte reclama recogimiento (...) Y de retrógrada frente a un Picasso, la masa se transforma en progresista frente a un Chaplin” (Benjamin 1982: 52). Atención porque la masa representa para W. Benjamin también los lados más inquietantes y amenazadores de la vida urbana ya que en ella se entremezclan las ilusiones y las rabias de los oprimidos con un leguaje en el que se mezclan grosería y poesía, el eslogan callejero y declamación pública. La cultura que en la investigación contemporánea se ha llamado *masiva-popular* se halla ya para W. Benjamin en la experiencia de la multitud urbana: es el revuelto entre una terrible realidad social y una nueva manera de sentir y de narrar, claves desde las que construyen su identidad los marginales y los oprimidos tanto de la época de W. Benjamin como en el mundo de hoy.

La escritura en Latinoamérica: objeto de reverencia y exclusión

Según Ángel Rama la “ciudad letrada” nombra, en la sociedad colonial, no sólo el lugar de los letrados sino un *orden de los signos* mediante el cual todos los ámbitos de la vida social reflejaban la colocación de todas las cosas en el lugar que les correspondía: desde “la ubicación de las personas según su calidad” en el diseño del damero que daba forma a la ciudad física hasta los múltiples dispositivos de escritura con que se

prevenían y castigaban los distintos *desórdenes*. “Ciudad letrada” habla entonces del tejido de escrituras que ordena y estabiliza una sociedad *sometiendo estructuralmente al poder* el amenazante mundo de la oralidad plebeya y mayoritaria. Ciudad letrada es, en el tiempo colonial, “ese conjunto de religiosos, administradores, educadores, escritores y demás servidores intelectuales, que manejan la escritura, y que tuvo en América Latina desde los orígenes una dimensión desmesurada dentro de la totalidad ciudadana” (Rama 1985: 21). Ciudad dentro de la ciudad, no menos amurallada que la otra, insiste A. Rama, y aun más agresiva, ya que ejercía el poder *superior*, el de la letra en una sociedad analfabeta.

La independencia no acaba ni desquicia a la *ciudad letrada*, ella se perpetua transformándose en “una suerte de religión secundaria que ocupa el lugar de las religiones cuando éstas comienzan su declinación en el siglo XIX, época en que la consigna fue la religión del arte” (Rama 1985: 18). Se entiende así la *reverencia por la escritura* que inculcarán todas las instituciones educativas tanto religiosas como laicas, y se entiende también el hecho de que al acatamiento verbal de la *letra/ley* correspondiera el no cumplimiento, la *ladina* resistencia de los analfabetos a la minuciosidad prescriptiva de los escritos deslegitimando así, en la práctica cotidiana, aquel pretendidamente omnímodo poder de la letra.

Y de ahí también la batalla cultural que pasa por la irreverencia popular hacia el hablar letrado, su burla de una corrección y una concordancia que, viniendo de la escritura, había encontrado su antídoto en el carnalesco idioma de ese inolvidable personaje tan densamente latinoamericano que es *Cantinflas*. La sacralización de la escritura en pueblos analfabetos producirá y consolidará la diglosia que mina desde sus adentros al habla nacional en América Latina, la ruptura entre la lengua oficial de las instituciones del Estado y los aparatos culturales y la len-

gua cotidiana de las mayorías (Sarlo 2006). Y que, andando el tiempo, se trasmutará en *escritura bastarda*, la que con los *grafiti* subvierte a la escritura legítima, ese discurso en el que la incorrección ortográfica y sintáctica se convierte en aliada y cómplice de la insumisión sexual y la rebeldía política. No puede ser más significativo a este respecto que en el centro del proyecto y empeño educativos de don Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, por construir estas naciones no con doctores sino con ciudadanos, ubicara la propuesta de escribir “con pinturas de los signos que representen la boca” pues sólo así llegaríamos al arte que más necesitábamos: *el arte de dibujar Repúblicas*.

Ese “orden de los signos” que es la ciudad letrada no ha desaparecido ni siquiera cuando nuestros países se adentran, doscientos años después de la independencia, en la *sociedad de la información*, pues ella permanece vigente en la institución escolar. Un testimonio y una reflexión lo demuestran. Un psicólogo que hace su tesis en Ciudad Bolívar –esa enorme subciudad de Bogotá, repleta de desplazados por la guerra desde el país entero, y especialmente de la Costa Caribe– observó cómo los maestros de una escuelita trataban de domesticar el lenguaje oral y gestual de los niños costeños que tienen muy poco que ver con el vocabulario y la gestualidad de los bogotanos. Y mucho menos con los de los libros que se leen en las escuelas en choque manifiesto con la riqueza de un vocabulario que se halla profundamente ligado a una gran creatividad narrativa y una rica expresividad corporal. Pues bien, frente a lo mal que hablan los niños costeños sus maestros buscan educarlos enseñándolos a hablar bien, esto es, enseñándolos a hablar como se escribe. Y de ese modo el aprendizaje de la lectura se hará al coste de un empobrecimiento brutal de la riqueza oral de los niños. Lo que llegó hasta el punto de que un par de años después lo que el psicólogo

encontró en esa escuela fue un lugar lleno de niños costeños pero mudos y corporalmente inexpresivos.

Estamos pues ante un sistema escolar que hace ahora el oficio de la “ciudad letrada” pues no sólo no gana a los adolescentes para una lectura y una escritura expresivas y enriquecedoras de su experiencia sino que, al desconocer la cultura oral en cuanto matriz constitutiva de la cultura viva y la experiencia cotidiana entre los sectores populares, acaba con su expresividad y creatividad sociocultural reducidas al tenaz prejuicio que confunde oralidad cultural con analfabetismo. Y ese prejuicio es el mismo que impide al sistema escolar de estos países entender la densidad cultural de las transformaciones que atraviesan los modos de comunicar cuando esas transformaciones hacen parte de la configuración de un verdadero ecosistema comunicativo o “tercer entorno”, hoy tan vital para la sociedad como el ecosistema medioambiental y el urbano/institucional (Echevarría 1999).

Lo que con frecuencia la escuela sigue sin poder aceptar es la formación de esa *nueva sensibilidad colectiva* de la que hablaba W. Benjamin en el inicio de este apartado: una experiencia cultural que son nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, de hablar y narrar, que desordena y desconcierta la propia sensibilidad de los adultos.

Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y la sonoridad. No sólo en la velocidad de los autos sino en la de las imágenes, en la velocidad del relato audiovisual, especialmente en la publicidad y los videoclips. Y lo mismo sucede con la sonoridad, la manera como los jóvenes se mueven entre las nuevas sonoridades: esas nuevas articulaciones sonoras que para la mayoría de los adultos mar-

can la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes son el punto donde empieza su experiencia musical.

Analizando la misma época que estudia W. Benjamin, pero desde Argentina, el historiador José Luis Romero abre las ciencias sociales a la comprensión de la nueva cultura que emerge con la ciudad masificada: “Hubo una especie de explosión de gente, en la que no se podía medir cuanto era mayor el número y *cuanta era mayor la decisión para conseguir que se contara con ellos y se los oyera*. Eran las ciudades que empezaban a masificarse” (Romero 1976: 318). La crisis de los años treinta va a desencadenar una doble emigración: la de los países del Norte hacia los del Sur y la del campo sobre la ciudad. Esas migraciones van a modificar cuantitativa y cualitativamente a las clases populares por la aparición de una masa que desarticula las formas tradicionales de participación y representación, afectando al conjunto de la sociedad urbana, a sus formas de vida e incluso a la fisonomía de la ciudad misma. La masa, nos dice J.L. Romero, fue durante un tiempo algo marginal pues representaba lo extranjero y lo mestizo frente a la sociedad normal. Y al complejo de extraños que siente la masa la sociedad normalizada responderá con el desprecio en que se oculta el asco y sobre todo, el miedo. Lo que la masa hacía visible era la imposibilidad de seguir manteniendo la rígida organización de las diferencias y las jerarquías que armaban a la vieja sociedad. La resonancia en J.L. Romero de lo planteado por W. Benjamin no puede ser más honda: era una masa de formación aluvial que no encontraba en la sociedad ni su lugar político ni su peculiaridad cultural. Y la cantidad de gente, ensanchando aceleradamente los suburbios empezó a desbalancear la ciudad desestabilizando su *centro*, pues las masas querían trabajo, salud y educación pero no se podía acceder a esos derechos sin masificarlo todo.

Entonces, frente a las clases altas y su desprecio por la aparición de una oferta masiva de *bienes culturales sin estilo*, y frente a las clases medias que veían en la masificación un ataque a su íntima necesidad de diferenciación, las clases populares vieron en la masificación tanto la posibilidad de su supervivencia como también la posibilidad de su *acceso y su ascenso cultural*. J.L. Romero será el primer latinoamericano en ver en la cultura de masa una cultura no sólo hecha para las masas sino donde ellas encontraron reasumidas sus músicas, sus narrativas y sus imágenes en la radio y el cine. Le debemos a J.L. Romero no sólo la nominación más original en castellano de la cultura de masas, “el folclore aluvial” (Romero 1982: 67), sino la primera caracterización sociológica no maniquea de esa cultura en América Latina. Al igual que W. Benjamin, Romero mira esa cultura más desde la experiencia, la sensibilidad, que en ella accede a la expresión que desde la elitista y consolatoria perspectiva de la manipulación. Los procesos político-culturales de buena parte de Latinoamérica entre los años treinta y sesenta, que se vieron enormemente reducidos por una izquierda que pensó mayoritariamente al Estado como mera correa transmisora de los intereses hegemónicos e imperialistas acabaron impidiendo pensar el problema nacional que vivieron nuestros países en esos años. Pero frente a ese sesgo reductor, el pensamiento inaugurado por J.L. Romero empezará a pensar el populismo de esa época –tan profundamente distinto a los bastardos populismos de hoy– como una experiencia de clase que *nacionalizó a las grandes masas y les otorgó ciudadanía*. Pues la interpelación a las masas y a *lo popular* contenía entonces algunas de las reivindicaciones salariales y los derechos de participación política y cultural más básicos.

3. De la necesidad de leer al derecho de escribir

El aprendizaje de las letras y los números constituye el contenido básico de la escuela primaria en la Europa que, desde el siglo XVIII, se hacía moderna, esto es: ilustrada e industrial. De ahí su doble estrategia y doble propósito: la escuela busca separar a los niños de la cultura de sus padres, basada en la magia o en la religión cristiana, para ubicarlos en otras dos culturas: la nacional y la industrial. Pero la escuela primaria no lo fue sólo para los niños sino también para adultos que aprendieron las letras y los números en los talleres de la fábrica en que trabajaban. Y en ambos casos saber *leer* y saber *hacer cuentas* se identificaron con una necesidad básica del trabajador/ciudadano: la de conocer y reconocerse en la cultura nacional del país en que se ha nacido y la de ser capaz de insertarse en la cultura de la fábrica. Dicho en palabras de hoy: la escuela se propone ofrecer “de entrada” a la gente la igualdad de oportunidades en su doble vertiente: de ciudadanos y trabajadores. Es obvio que la escuela primaria en el mundo hispánico no sólo no despegó de la hegemonía religiosa sino lenta y parcialmente y que la igualdad de oportunidades sigue siendo verdad y mentira hasta el día de hoy, dadas las desigualdades abismales en las condiciones de vida y en la calidad de enseñanza-aprendizaje.

Hablar de políticas de lectoescrituras dirigidas a los adultos no es hablar solo de enseñarles a leer y a escribir sino de que aprendan a contar su historia.

Pero aun entre los más pobres de América Latina la interiorización por parte de los padres, aún de los analfabetos, de que la *educación básica* es indispensable para poder “ganarse la vida” es un hecho, y la identificación de esa educación con el aprender

a leer también. Parece clave recuperar esa evidencia a la hora de comprender la distancia cultural y política que separa la lectura de la escritura al mismo tiempo de esta otra evidencia: si aprender a leer en la escuela queda identificado para la inmensa mayoría de los alumnos con el *habitus* (en el sentido que le da P. Bourdieu 1979), de la tarea obligatoria, el aprendizaje-uso de la escritura se inserta en un *habitus* aun más reducido y más instrumental. Y ello incluso en la enseñanza de la literatura: se leen los fragmentos de los libros que solicitan los maestros, e incluso pocas novelas se leen enteras; y se escribe para hablar de los autores y los libros leídos no para expresarse como individuos o para comunicarse con los demás. La experiencia demuestra que los alumnos salen de la secundaria sin otra idea de lectura que fragmentos de libros explícitamente solicitados por sus profesores y sin saber escribir en otro género que no sea resumir textos. De manera que si leer es ya en nuestras sociedades una *necesidad primaria* ciertamente lo es en sus dos significados: indispensable y elemental. Mientras que escribir sigue siendo una práctica instrumentalmente ligada a hacer *tareas* ya sean escolares o laborales.

Pero la escritura está comenzando a cambiar de figura al ubicarse en otro ámbito: el de los derechos culturales ligados al reconocimiento de la diferencia y al ejercicio de la ciudadanía. Es la forma en que la palabra, desgastada por el abrumador ruido que socialmente la rodea, puede renovar su *escucha*. La paradoja la enunció lúcidamente Paulo Freire cuando transformó la alfabetización de adultos en una propuesta de educación liberadora (Freire 1967), en la cual de lo que se trataba no era únicamente de enseñar a los adultos a leer sino de que aprendieran a *contar su historia*. De ahí que la alfabetización exigiera la investigación y elaboración de un vocabulario conformado por *palabras generadoras*.

Generadoras ¿de qué?, del universo vivo de la cultura cotidiana de los alfabetizandos, de su memoria y de sus sueños. Palabra generadora es la que al mismo tiempo enraíza y moviliza la lengua. No fue mera coincidencia que la lingüísticamente revolucionaria propuesta de Noam Chomsky por esos mismos años sesenta se llamara “gramática generativa”. En ambos casos la lengua es redefinida, por Chomsky en términos de *competencia* –que es el saber tácito de su lengua que posee cada hablante permitiéndole no sólo comprender un número cuasi infinito de frases sino de crear frases nuevas– y de *actuación*, que es la capacidad de insertar activamente ese saber en situaciones y contextos tanto cotidianos como extraordinarios.

Para P. Freire, la lengua no está hecha sólo de sintaxis y semántica sino también de la *pragmática*, pues el lenguaje hace parte de la acción, incluye un “programa de acción”. De ahí que su aprendizaje consista, sobre todo en la alfabetización de adultos, en un *proceso de liberación de la palabra propia*. Pues la dominación que habita el lenguaje amordaza la acción y de ahí el gusto por la palabra hueca y la palabrería que no es sino la contracara del mutismo profundo que se expresa en la ausencia de participación, de capacidad de decisión. Lo que lleva a repetir a Freire “¡No había pueblo, era una lengua sin pueblo!”. Entonces alfabetizar será para el adulto poder decir el propio mundo y decirse a sí mismo. Que es justamente lo que significa e implica el derecho a escribir: apropiarse de una lengua en la que el que escribe se reconoce como sujeto capaz de actuar: de comunicar, participar y decidir. La pedagogía de P. Freire se inicia con la pregunta: ¿qué es un analfabeto?, a la que responde: analfabeto es el hombre impedido de decir su palabra, es decir, el impedido de ejercer de ciudadano.

**Contar una historia
es narrar y ser
tenido en cuenta.**

Las palabras *generadoras*, provenientes del universo existencial del educando vuelven a él transformadas en modo de acción sobre el mundo. Y la lengua no aparecerá ya como un instrumento abstracto o mágico sino como cultura, que es el hacerse del hombre a un mismo tiempo trama de relaciones objetivadas socialmente y lugar de construcción y creatividad de un sujeto. En adelante la palabra generará entonces no solo frases sino la capacidad de contar la vida *escribiendo una historia de la que se es actor*. Y de “ad-mirador” de cultura el alfabetizado pasa a poder recrearla. La pedagogía se convierte en *praxis cultural* puesto que la cultura es invención de formas y figuras que al tiempo que expresan la realidad la transforman.

La polisemia del verbo *contar* en castellano resulta entonces maravillosamente pedagógica. Pues contar significa a la vez *contar cuentos* y ser tenidos en cuenta por los otros, y además hacer cuentas. En ese verbo tenemos la presencia de dos relaciones performativas. En primer lugar, la relación del contar historias con el contar para los otros, con el ser tenidos en cuenta, de manera que para ser reconocidos por los otros es indispensable contar nuestro relato, pues la narración no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos tanto individual como colectivamente. Y especialmente en lo colectivo, las posibilidades de ser re-conocidos, tenidos en cuenta y de contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la capacidad que tengan nuestros relatos para dar cuenta de la tensión entre lo que somos y lo que queremos, aquello a lo que nos sentimos con derecho a ser.

En segundo lugar, se halla la relación, también performativa, del contar (narrar y ser tenido en cuenta) con el *hacer cuentas*. Se trata de la relación que entrelaza el reconocimiento de los otros con su derecho a la

participación ciudadana, esto es, a participar en la construcción de la *ciudad*, que es la concreción verdadera, y no meramente retórica, de lo que significa e implica ser reconocido como ciudadano: el ser tenido en cuenta por los que toman las decisiones que nos conciernen va entonces de la mano con el actuar y e intervenir en el hacer cuentas, ya que es en el espacio de la economía donde se toman las decisiones que hacen efectivo el ser tenido en cuenta.

El ensanchamiento de *las voces que cuentan* (en todos sus significados) posibilita conectar la prestigiosa idea de Historia (con mayúscula y profesión) a la desvalorizada de *las historias* (en plural y minúscula) desde las que millones de personas en nuestros países buscan narrarnos su experiencia de vida y su memoria, esas que al provenir de la cultura oral, y expresarse oralmente, padecen el desprestigio del analfabetismo y el educado desprecio de los que sí saben escribir. Es lo que nos permitió ver de cerca una experiencia colombiana que ha alimentado en muchos aspectos este proyecto.

Esa experiencia se llamó *La ciudad jamás contada* (VVAA 2009) y fue la manera en que el periódico *El Tiempo* celebró la capitalidad cultural otorgada a Bogotá durante el año 2007. A propuesta de unas pocas personas del área de Responsabilidad Social ese periódico decidió convocar a gentes del común a que *contaran* historias de Bogotá, de manera que la ciudad pudiera contar con las historias de los que habitan la ciudad desde su oralidad vital y cotidiana de moradores, emigrantes y desplazados provenientes de todo el país. Y de los 1.700 relatos que se recibieron un equipo de nueve escritores –novelistas, guionistas de cine y televisión y cronistas– seleccionaron y acompañaron, a partir de un descarte previo, nueve historias con cuyos contadores y contadoras las escribieron.

Pues fue ahí que residió la innovación más valiosa de esa experiencia: un periódico invita a quienes en su mayoría no lo leen a que lo escriban, y a que lo *escriban desde la oralidad*. La paradoja entrañaba nada más y nada menos que el desafío de asumir como espacio de producción cultural las conflictivas relaciones entre oralidad y escritura. Ya que, identificada con analfabetismo por la hegemónica cultura letrada, la oralidad resulta siendo sinónimo de *in-cultura* o sea *sin-cultura*. Y lo que movilizó la apuesta de *El Tiempo* fue, por el contrario, la convicción de que en los “indígenas” de la cultura oral hay otras culturas en su más denso sentido. Y ello fue lo que llevó a sus coordinadores a experimentar un trabajo a cuatro manos: entre alguien que escribió oral pero formateadamente –en el pequeño espacio de diez líneas que permitía el formato del concurso– una historia; y después, alguien que tiene la escritura por oficio y profesión entra a ayudar a poner largamente por escrito el relato inicial. La apuesta no fue fácil pero resultó preciosa y fecunda, pues logró superar tanto el prejuicio que alimenta la hegemonía de una escritura que viene a domeñar la naturalidad salvaje de lo oral, como el prejuicio contrario que consiste en identificar oralidad con la pureza, autenticidad y espontaneidad del lenguaje.

Fue así como cada historia publicada resultó siendo el condensado de un proceso de interacción e hibridación cultural mediante el cual, y cara a cara, contador y escritor construyeron un relato en el que la escritura permitió oír la voz del que habla, y ese habla encontró su escritura, esto es, aquella en la que resuenan los ritmos y tonos de lo oral, sus gritos y silencios, sus redundancias y sus chispazos. Y la otra ciudad, la más densamente masificada, pudo narrar lo sufrido, renegado y soñado por el homosexual Klaus desde una cárcel, por el paralítico José Milciades desde un semáforo, por la desplazada Eucaris y su abuela desde Ciudad

Bolívar, por Nelson desde el bus que conduce, por Andrés desde su ceguera, por Ángela desde su embarazo adolescente o por Adriana desde las tres loquitas que la habitan. El periódico *El Tiempo* hizo posible una formidable experiencia ciudadana: la ciudad de los cultural y políticamente silenciados pudo ejercer el derecho a la escritura y por tanto a su visibilidad pública.

En esa redefinición del sentido del desarrollo, la cultura y la comunicación dejan de ser únicamente *objeto* de políticas pues pasan a ser verdaderas *dimensiones constitutivas* del campo de la política: el estratégico escenario que le exige a la política densificar su dimensión simbólica, esto es, su capacidad de convocar y construir ciudadanos, para enfrentar la erosión que sufre el orden colectivo. Ahí apuntan las nuevas ciudadanías al juntar el sentimiento de exclusión con la demanda de reconocimiento y las prácticas de empoderamiento.

4. En la sociedad de la información el leer y el escribir se conjugan en plural

Estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Y si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo ¿para qué y para quién alfabetiza? Nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y sus alumnos, la incapacidad para pasar de EL libro (en singular) a LOS libros (en plural)..., sin hablar de las redes informáticas. La pantalla iluminada y en posición vertical transforma la lectura en computadora en una lectura pública.

Emilia Ferreiro

El lugar donde nos vemos obligados a pensar la relación entre la voz y el texto son las canciones. En la publicidad y en los medios modernos se integran imagen, texto y voz. Los medios audiovisuales, con las revoluciones de la imagen y el sonido, restituyeron a nuestra vida de lectores una tradición de lectura en voz alta que muestra que nuestra memoria fija las cosas con más fuerza cuando lee con todos nuestros sentidos, con la imagen, el texto y la voz. Texto, imagen, color y sonido están conectados en los nuevos soportes tecnológicos.

Anne-Marie Chartier

Hay otro horizonte conceptual que delimita y enriquece esta investigación, el de la *sociedad de la información*: “Lo que está cambiando no es el tipo de actividades en las que participa la humanidad sino su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, su capacidad de procesar símbolos” afirma M.Castells (1997: 58). Es decir, lo que la

mutación tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios, ya que el nuevo modo de producir se halla inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar. De ahí que sea el lugar de la cultura en la sociedad lo que cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse y convertirse en estructural: la *tecnología* remite hoy no a unos aparatos sino a un ecosistema comunicativo, a un tercer entorno en el que nuevos modos de percepción y de lenguaje deslocalizan los saberes y emborroñan las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arteificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia social. Pero frente a esa mutación la reacción mayoritaria de la escuela y la academia nos sumergen en una oleada de fatalismo tecnológico y de pesimismo político y cultural.

Una reacción, que coloca a esas instituciones a la defensiva, está impidiendo comprender la envergadura de los cambios que atravesamos. Pues el denso entorno de información, que recubre e impregna todas las actividades del vivir social, entremezcla saberes muy distintos y formas muy diversas de aprender, lo que lo descentra por relación al sistema educativo que aún nos rige. Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber ha conservado el doble carácter de estar a la vez espacialmente centralizado y socialmente personificado. De ahí que una transformación en los modos de circulación del saber, como la que estamos viviendo, es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad. Por ello es que sólo, disperso y fragmentado, puede el saber circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban. La escuela –de la primaria hasta la

universidad– está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber cuándo una multiplicidad de saberes circulan por otros canales, difusos y descentralizados. *Saberes-mosaico* los llamó A. Moles (1978) por estar hechos de fragmentos y secuencias no lineales más cercanas a la sensibilidad de los adolescentes y jóvenes. Ese sobre los que la antropóloga Margaret Mead afirmó:

Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos. Pero para proceder así debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales el futuro está delante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí, listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario sería demasiado tarde (Mead 1971).

Es la experiencia cultural de la juventud, su sensibilidad otra, la que, según M. Mead, no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa.

De otro lado, las *redes informáticas* transforman nuestra relación con el espacio y el territorio movilizándolo y procesando figuras y procesos que son a la vez de integración y de exclusión, de desterritorialización y relocalización, nicho en el que interactúan y se entremezclan lógicas y temporalidades tan diversas como las que entrelazan en el hipertexto las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual. Una de las más claras señales de la hondura del cam-

bio en las relaciones entre cultura, tecnología y comunicación, se halla en la reintegración cultural de la dimensión separada y minusvalorada por la racionalidad dominante en Occidente desde la invención de la escritura y el discurso lógico, esto es, la del mundo de los sonidos y las imágenes relegado al ámbito de las emociones y las pasiones. Al trabajar interactivamente con sonidos, imágenes y textos escritos, el hipertexto hibrida la densidad simbólica con la abstracción numérica haciendo reencontrarse las hasta ahora “opuestas” partes del cerebro.

La ancha diversidad de las lecturas

Hay un doble sentido *del leer en plural*: primero, la diversidad de modos de leer implicada en la condición y situación de los textos en la pantalla de internet; segundo, la extensión de la lectura al ambiguo pero estratégico campo de las imágenes y los sonidos.

Nuestra comprensión del primer sentido en que la lectura se ha tornado plural tiene su apoyo básicamente en la investigación histórica y la reflexión contemporánea de uno de los más lúcidos historiadores del libro y la lectura, Roger Chartier. Y ello porque es justamente su profundo y ancho conocimiento histórico el que le ha permitido ver en el *descen-tramiento cultural que atraviesa el libro*, de un lado, algo completamente alejado del temor a “su muerte”, y de otro, afirmar que es el conjunto de las *prácticas de escritura* las que se hallan hondamente trastornadas y transformadas:

Las mutaciones de nuestro presente trastornan todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Tal simultaneidad es inédita en la historia de la humanidad (...) A pesar de las inercias de vocabulario con las que se busca domesticar la novedad, los fragmentos de textos que apa-

recen en la pantalla ya no son páginas sino composiciones singulares y efímeras. De ahí que en la pantalla la lectura sea discontinua, segmentada, ligada al fragmento y no a la totalidad (Chartier 2000).

Toda semejanza con lo que era *ojear* un libro saltando de una parte a otra no puede más que crear la ilusión de una tramposa continuidad, esa que impide asumir la discontinuidad que significan las diferencias de fondo.

La primera consiste en que, mientras el orden del discurso-libro se halla basado en la estrecha relación entre autoridad de saber y forma de publicación, en la pantalla todos los textos se parecen pues nos enfrentamos a una puesta en circulación indiscriminada de todo tipo de textos y géneros, la coexistencia de libros, revistas, periódicos con los nuevos géneros y formatos del blog y del chat, además de las redes como Facebook o Twitter. Estamos entre un des-orden que violenta la identidad de los textos remitiendo a nuevos modos de lectura, esto es, de comprensión y construcción de su significación.

La segunda diferencia tiene, paradójicamente, que ver con los modos mismos de asumir esos cambios: mientras las transformaciones introducidas por lo digital implican para unos la irreparable nostalgia por el maravilloso “mundodellibro”, y para otros la mutación tecnológica implica la abolición de *la lectura* y su sustitución por la “navegación textual” o el surféo infinito. Pero ante lo que nos encontramos es algo mucho menos facilista y bastante más complejo: las formas tradicionales de leer –desde la lectura pública en voz alta hasta la “del individuo en su soledad”, que W. Benjamin asocia con la formación de la subjetividad moderna– perdurarán sedimentadas y entrelazadas a las nuevas. Pues lo más nuevo –la movilidad de la significación y la producción colectiva

de textos– seguirá apelando a unas competencias culturales en las que la experiencia de lectura y escritura será tan importante como las habilidades y destrezas nuevas.

El segundo sentido que tiene hoy la diversidad de modos de leer halla su expresión más desafiadora también en la pantalla de internet, pues en ella no se trata de la mera copresencia entre escritos, imágenes y sonidos sino de una discursividad intermedial, y especialmente de la *interfase* entre texto/imagen.

Ha sido una larga tradición la que, desde la metáfora platónica de la caverna en la que las imágenes de sombra engañan a los hombres impidiéndoles ver la realidad, ha asociado la imagen al engaño o la magia, confinándola al campo del arte y asimilándola a instrumento de persuasión religiosa o ideológica. La escuela, por su parte, conserva aún una pertinaz desconfianza hacia la imagen, y ello se debe a su polisemia, la que durante mucho tiempo buscó controlar ya fuera subordinando la imagen al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indicara al alumno lo que dice la imagen. Pero, aun acosado por los cuatro costados, ese modelo escolar sigue aún vivo en unas pretendidamente “nuevas pedagogías” que aunque usan y abusan de las imágenes siguen negándose a aceptar ese otro modo de comunicar y de leer, que por ellas pasa. Pues de mero medio, la imagen ha pasado a adquirir un verdadero estatuto cognitivo al incorporarse al ecosistema informacional mediante su digitalización. Al hacer posible una nueva forma de interacción entre lo sensible y lo inteligible la digitalización da la primacía a lo sensorio/simbólico sobre lo sensorio motriz –el trabajo pasando de la fuerza muscular a la energía mental– y replanteando por completo las fronteras entre abstracción e imaginación, entre imagen y conocimiento.

Estamos ante la emergencia de *otra figura de razón* (Chartron 1994) que exige pensar la imagen desde su nueva configuración socio-técnica: la del computador que ya no es una máquina con la que se producen objetos sino un nuevo tipo de tecnicidad cuya materia prima son abstracciones y símbolos, que sustituye a la tradicional relación del cuerpo con la máquina dando lugar a una *aleación de cerebro e información*. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su informatización, esto es, de su inscripción en el orden de lo numerizable/digitalizable y mediante lo cual la investigación científica se abre a la intervención discursiva de la imagen. Hoy la experimentación científica es en buena medida *simulación* en el computador, con lo que las imágenes posibilitan y plasman la potencia interactiva entre lo visual, lo sonoro y lo táctil. La visibilidad informática de la imagen hace posible su mediación discursiva entre los flujos de la información y el poder virtual de la mente. La ciencia ya lee también las imágenes.

Ello ya había sido oteado hace bastante tiempo cuando se empezó a hablar del *pensamiento visual*. Pero confundido de un lado con la mentalidad mercantil del eslogan “una imagen vale más que mil palabras”, y de otro con las identificaciones primarias y las manipulaciones publicitarias, el mundo de la imagen debió esperar que el psicoanálisis y la semiótica empezaran a leer las imágenes. Erwin Panofsky (1972) inicia el análisis *iconológico* dando el paso de la iconografía de los motivos o las alegorías, que representan las pinturas y las arquitecturas, a la comprensión de los esquemas mentales que organizan tanto la selección de los motivos como la composición de las formas pictóricas o arquitectónicas. Investigando *el orden visual* del Quattrocento, Pierre Francastel (1969) va más lejos: en lugar de una correspondencia de las formas con las cosas vistas, la pintura *anticipa* las estructuras del ver, pertenecientes a la vez al orden de la percepción y del pensamiento. Y Ernst Gombrich (1987) estudiará la confi-

guración de la mirada que textualiza la imagen haciéndola legible desde la perspectiva psicológica de la *gestalt*. En estos últimos años J. Derrida ha introducido otra relación, la de la imagen con el espectro. ¿Y qué es un espectro?, a lo que responde: el *espectro* nombra ahora la relación entre lo que aparece y lo que desaparece en toda imagen:

El desarrollo de las tecnologías de telecomunicación abre hoy el espacio a una realidad espectral. Creo que estas nuevas tecnologías en lugar de alejar al fantasma, tal como cuando se piensa que la ciencia expulsa a la fantasía, al revés, abren el campo a una experiencia de espectralidad en la que la imagen ya no es visible ni invisible, pues todo ocurre a través de una experiencia de duelo, que siempre ligué a la espectralidad que encontramos en la huella, en lo desaparecido, la no-presencia. No hay sociedad que pueda comprenderse hoy sin esa espectralidad de las tecnologías de la imagen. Ni tampoco sin la referencia que ese espectro hace a los muertos, a las víctimas, a los desaparecidos que estructuran nuestro imaginario social (Derrida 1996).

En el caso de las sociedades latinoamericanas necesitamos introducir otro contexto de lectura: el que entraña el estratégico papel jugado por las imágenes en la larga *batalla cultural* de sus pueblos originarios con los conquistadores y especialmente con los misioneros, una batalla que llega hasta el hoy en la intrincada relación de aquellos imaginarios históricos con las actuales imágenes del cine y la televisión. “¿Cómo puede entenderse el descubrimiento, la conquista, la colonización y la independencia del Nuevo Mundo por fuera de la *guerra de imágenes* que todos esos procesos movilizaron?”, se pregunta Serge Gruzinski tomando como territorio del análisis la historia de México. Se trata de una batalla que desde la resistencia de los pueblos indígenas frente a Cortés hasta

la guerrilla zapatista, pasando por la imagen didáctica franciscana y el barroco de la imagen milagrosa, llega hasta al manierismo heroico de la imaginería libertadora y al didactismo barroco del muralismo. Una batalla que se continúa en la actual recuperación de los imaginarios populares por las imaginerías electrónicas de la telenovela, cuyo éxito remite al cruce de arcaísmos y modernidades que enlaza las sensibilidades contemporáneas a:

...un *orden visual* en el que los simulacros y los eclecticismos acaban remitiendo a aquel dispositivo *barroco* cuyos nexos con la imagen religiosa anuncian el cuerpo electrónico ahora unido a sus prótesis tecnológicas: walkmans, videocaseteras, teléfonos móviles, computadores (Gruzinski 1994: 204).

Al atribuir la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, la escuela se ahorra el tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe únicamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan.

Impidiéndose interactuar con el mundo del saber imaginado en la multiplicidad de los medios, tecnologías de la información y comunicación, la escuela pervive anclada en una concepción premoderna de la *tecnología*, que no le permite mirarla sino como algo exterior a la cultura y desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados. Concepción y actitud que lo que produce en los jóvenes es una brecha cada día más ancha entre la cultura audiovisual –ahora recargada por lo

digital– y aquella desde la que enseñan sus maestros, lo que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas. Pues en su incapacidad de entender lo que ocurre en el mundo de las imágenes, como lo demuestra el que después dos siglos de inventada e incorporada, hace al menos 25 años a la vida de las mayorías, la escuela siga desconociendo por completo la cámara fotográfica como recurso expresivo.

Quizá sea oportuno recordar aquí que también el libro es un medio de comunicación y como tal no se define únicamente por la forma o la materialidad de su escritura sino por las modalidades de relación e intercambio que instaura, modalidades que conectan los cambios en el medio con las transformaciones generales en la sociedad y en las culturas. El descentramiento que sufre el libro en el mundo de hoy encuentra su sentido en una larga historia. Un proceso que hará del libro sucesiva, y también recurrentemente, modo de comunicación con la divinidad e instrumento de poder de las castas sacerdotales, reserva de saber y medio de enseñanza, expresión de la riqueza del príncipe y archivo de negocios, pliego de cordel e instrumento de incorporación social de las clases populares, modo de expansión y expresión de la desgarrada conciencia del individuo y registro del cálculo, industria cultural y *best-seller*.

Lo que a su vez implica la necesidad de mirarlo desde el otro lado del proceso: el de las múltiples formas de lectura colectiva: desde la disciplinadora lectura de los conventos y las cárceles hasta la relajada lectura de las veladas populares, en las que, según cuenta *El Quijote* “cuando es el tiempo de la siega se recogen durante las fiestas muchos segadores y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge alguno de estos libros (de caballería) en las manos y rodeémonos de él más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas”; o la lectura que

practicaban en el siglo XIX los anarquistas andaluces que compraban el periódico aun sin saber leer para juntarse con otros correligionarios y buscar alguno que se lo leyera; y la lectura en voz alta que se hacía en las fábricas de tabaco en Cuba (Ortiz 1979) hasta bien entrado el siglo XX, en las que mientras los obreros y obreras torcían las hojas de tabaco se leían relatos políticamente edificantes y folletinescos, una práctica de lectura que está sin duda en la base de la afición y la sensibilidad que gestaron la radionovela cubana; hasta la lectura privada de la novela que introduce la modernidad.

Pero si el libro, tal y como lo conocemos hoy, no es sólo un punto de llegada de esa larga historia sino también el punto de partida de otra época, ello implica re-conocer la legibilidad de esas otras texturas que entretejen la escritura y la imagen en la *novela gráfica* tipo *Persépolis*, en la que el medio-comic adquiere estatus de una narrativa tan específica como la del cine y cada día más cercana al relato hipertextual. Como son legibles también las *texturas* del audiovisual, cada día más decisivas para el ejercicio ciudadano. Se trata de aprender a leer –descifrar y comprender– el noticiero y las literaturas de la televisión, y ello tanto en sus contenidos como en sus formas, tanto en el país que cabe y el no cabe en un noticiero como en los lenguajes y las estéticas audiovisuales. No se puede ejercer la ciudadanía sin aprender a procesar la información que construye la agenda cotidiana para la mayoría. Ser ciudadano exige saber distinguir entre un noticiero ventrílocuo –en el que habla “la voz de su amo” y la política se reduce a lo que hacen y dicen los políticos–, de otro noticiero en el que habla de algún modo el país desde su compleja diversidad y en el que la política es lo que hacen y sueñan los ciudadanos, tanto los individuos como las colectividades. Pero eso implica aprender a leer la multiplicidad de discursos que articulan las imágenes diferenciando aquello de lo que se habla de lo que en realidad dicen a los televidentes.

Y aprender a leer las literaturas de la tv es aprender a apreciar tanto sus inercias narrativas y sus trampas ideológicas como las poéticas de la repetición serial y las experimentaciones estéticas. Claro está que estas nuevas formas de lectura sólo pueden tener cabida en una escuela que esté dispuesta a ligar la lectura a la escritura no instrumental sino expresiva y creativa. Qué tramposo y qué fácil echarle la culpa a la televisión y a internet de la apatía que los más jóvenes sienten hoy por los libros cuando la verdaderamente responsable es una sociedad y una escuela incapaz de hacer *gustar* la lectura y de insertar en ella nuevos y activos modos de relación con el mundo de la imagen.

Las transversales texturas de lo escrito

Es verdad que el mundo es lo que vemos y sin embargo también lo es que necesitamos aprender a verlo.

M. Merleau-Ponty

En el siglo XXI aprender a leer los textos audiovisuales es condición indispensable de la vigencia y el futuro de los libros, pues sólo si los libros nos ayudan a orientarnos en el mundo y el tráfico de las imágenes y los sonidos ellos seguirán haciendo parte de la experiencia y el derecho a participar crítica y creativamente en la comunicación ciudadana. Y es que si ya no se puede ver ni representar como antes tampoco se puede escribir ni leer como antes. Pero esos cambios no son reducibles ni a lo tecnológico ni a la lógica industrial y comercial, pues lo que en verdad está en juego son tanto las figuras y funciones de la memoria como del imaginario de la sociedad. Y ello se expresa en el proceso mediante el cual la visualidad electrónica entra a formar parte constitutiva de la *visibilidad social y cultural*, “esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular téc-

nicamente– de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible” (Renaud 1990).

La escritura atraviesa hoy una situación, en cierto sentido, homóloga a la que viven la nación y la ciudad. La nación se halla atrapada entre el revaloración de lo local y regional –como espacios de memoria, identidad y toma de decisiones– y las dinámicas de una economía-mundo interconectada por los circuitos de internet. Y tensionada entre el doble movimiento de lo local y lo global la nación se ve exigida de redefinir su propia función y sus modos de relación tanto con el adentro fragmentado como con un “afuera” que globalizado replantea radicalmente el sentido de las fronteras. Así también la escritura se ve atrapada en nuestro países entre la fuerza local de una oralidad que es todavía modo de comunicación cotidiano, y organizador expresivo de unas particulares modalidades de relación social, y el poderoso movimiento de desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos impulsado por los medios audiovisuales y las tecnologías digitales que impregnan los modelos de narración, los modos de producción y difusión de textos.

Pero quizá la figura más densa de esas transformaciones sea la ciudad, ese *territorio* que aún conserva capacidades de movilizar sentimientos de pertenencia y arraigos locales, y que es a la vez ese espacio donde la gente inserta cada día más dimensiones de su vida a la red virtual, una red que paradójicamente, al mismo tiempo que nos conecta nos desancla. Nunca habíamos estado tan necesitados de leer las texturas de la ciudad, esa que hoy se hace legible en la trama que anuda la más vieja forma de escritura, la del palimpsesto, a la más nueva, la del hipertexto. Se trata, claro está, de leer la ciudad no como un objeto sino como una escritura que se deshace y rehace día a día en muchos planos y con muy diferentes materiales. Y en la que participan tanto ingenieros

y arquitectos como habitantes y ciudadanos. La ciudad se escribe aún hoy en el más antiguo y denso modo de escritura, el del *palimpsesto*: esa primera forma humana, quizá la más elemental, de escritura móvil, porque se inscribe ya no en una pared o una columna celebratoria sino en una tablilla de cera. Y resulta que cuando se escribía sólo en esas tablillas –como en nuestros viejos pizarrones escolares– había que borrar para volver a escribir, y entonces muchos fragmentos, pedazos de palabras o frases de las escrituras borradas, emergían borrosas entremezclándose con las palabras de la nueva escritura. Es *palimpsesto* ahora la escritura que se hace no sólo con lo que se escribe en el presente sino también con todos los residuos que resisten y operan desde la propia memoria del soporte y de su materialidad. Así está escrita la ciudad. Y de ahí la necesidad de leerla en la multiplicidad de sus capas tectónicas y la polifonía de sus lenguajes, en su fecundo caos y su desconcertante laberinto, transformando al palimpsesto urbano en el texto estratégico para leer las huellas, las trazas y los trazos del habitar y del sentir.

Si el palimpsesto representa el pasado que emerge en las entrelíneas con que se escribe el presente, el *hipertexto* representa la textualización de las aceleraciones del tiempo y las compresiones del espacio, la ruptura con la secuencia lineal que *encadena unidireccionalmente* palabras, frases, capítulos, y la introducción a una textualidad-montaje, *descentrada, pluridireccional* y *transmedial*. En otras palabras, el hipertexto remite a una escritura moldeada sobre la fragmentación y el flujo. Que a su vez remite a *al sensorium* colectivo ya explorado por W. Benjamin en las correlaciones de la experiencia del paseante en las avenidas de la ciudad moderna, con la del lenguaje del cine configurado por la aceleración de unas fragmentarias imágenes produciendo la sensación del movimiento y el montaje haciendo la sintaxis del relato.

Ya avanzado siglo xx el *zapping* –ese control remoto mediante el cual cada uno puede armarse su propia programación con fragmentos o “restos” de noticieros, telenovelas, deportes o concursos– hizo posible la experiencia del flujo televisivo. De modo que ya antes de que *flujo* designara a las redes digitales fue el flujo televisivo el que plasmó las gramáticas de construcción de los *nuevos relatos* (Sánchez Biosca 1995), adelgazamiento de la trama, acortamiento de las secuencias, prevalencia del ritmo sobre cualquier otro elemento, con la consiguiente pérdida de espesor de los personajes, y sofisticación de los efectos técnicos sobre el desarrollo mismo de la historia. Ver televisión, especialmente entre los más jóvenes, significó entonces armar una *narración* con un montón de microrrelatos que se gestan y se desplazan de unos medios a otros. El flujo televisivo inhibió a la gente en una *lectura* en la que se disuelve de cualquier frontera entre los géneros y los discursos: publicidad, información, ficción, *reality show*.

Lo que significa la entrada en internet es “el aire de familia que vincula la variedad de las pantallas que reúnen nuestras experiencias laborales, hogareñas y lúdicas” (Ferrer 1995: 155) atravesando y reconfigurando las relaciones, las experiencias de la calle, de la escuela y la familia. Y entonces la metáfora del *zappar* ilumina doblemente la escena social: las nuevas formas de escribir en Facebook o en un blog no se agotan en la relación con la pantalla de internet ya que es también con pedazos, restos y desechos, que buena parte de la población organiza los cambuches en que habita, y teje el rebusque con que el sobrevive mezclando los saberes campesinos con los que aprende en la televisión y los que desarrolla en el uso del teléfono móvil. Y hay también una cierta y eficaz travesía que liga los modos de *navegar/surfear* por internet con las formas nómadas de habitar la ciudad: ya sean las del emigrante al que toca seguir indefinidamente emigrando dentro de la ciudad a medida que se van urbanizando las invasiones y valorizándose los terrenos; o las de la banda juvenil que periódicamente desplaza sus lugares de encuentro y transforma las escrituras de sus grafitis,

con lo que deja de resultar extraño que un mismo *tipo de escritura transversal* enlace hoy en la pantalla digital el trabajo y el ocio, la información y la compra, la investigación y el juego.

Si la lectura y la escritura se pluralizan es para poder descifrar y contar, dar cuenta, de los cambios en la experiencia social y en la narratividad cultural que las tecnologías catalizan.

II. La Investigación



Este apartado relata y expone el proceso de investigación que hemos seguido en el proyecto Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. El objetivo es ofrecer un modelo que pueda ser utilizado y adaptado para las nuevas investigaciones sobre promoción de la lectura y para el acompañamiento de las nuevas prácticas.

El capítulo 5 relata todo el proceso de la investigación: los objetivos, la formación del equipo, los criterios para la selección y clasificación de las prácticas, la formas de acompañamiento y los resultados de la investigación. Podemos adelantar cómo el valor de las prácticas no estaba tanto en la innovación como en la forma de programarlas, de gestionarlas, de acompañarlas y de funcionar, porque cambiaban a la gente. Es decir, el énfasis está en la manera de apropiarse, de enfrentar los fallos o las deficiencias y de hacerlas crecer.

El capítulo 6 propone un protocolo de investigación para diseñar, acompañar, evaluar y hacer crecer prácticas de lectoescrituras que ayudará a hacer más eficaces las políticas. El protocolo surge de la experiencia y la discusión del equipo, que ha demostrado la importancia que tiene acompañar las políticas públicas de una investigación que permite trascender el día a día de la práctica, permite visualizar los logros, construir un protocolo para trasladar y adaptar prácticas de un contexto a otro.

El capítulo 7 describe las funciones, el perfil y la formación que necesita el mediador. La investigación ha demostrado el papel fundamental del mediador, con perfiles y responsabilidades diferentes, como guía para la buena ejecución de las prácticas de lectura orientando y enriqueciendo a los usuarios y acompañando la investigación. Es importante diferenciar las funciones del mediador y del investigador, incluso, cuando por diferentes circunstancias el papel lo realice una misma persona.

5. El relato del proceso de investigación

Este apartado presenta el proceso de la investigación y lo hace a través del relato de las diferentes etapas que el equipo ha vivido. El proceso de investigación no partió de un diseño cerrado previamente sino que se construyó a medida que crecía la investigación. Los investigadores la vivieron como un proceso de construcción de conocimiento, pero también como una relación tanto con las lectoescrituras como con las personas que las gestionaban o las disfrutaban. Ese camino conjunto es el que queremos contar.

En este apartado narramos los tiempos que posibilitaron la construcción de la investigación describiendo las fases por las que pasó el equipo, los documentos que construimos a medida que la investigación los demandaba, los problemas que surgieron y las formas de resolverlos.

La investigación tomó cuerpo en siete países: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México y Portugal. El porqué fueron estos y no otros tiene que buscarse en el criterio que se utilizó para seleccionar determinadas experiencias; justamente, una parte importante del trabajo ha sido la selección y la caracterización de prácticas de lectoescrituras porque muchas son las actividades⁴, los programas o proyectos que se llevan a cabo y era necesario establecer y compartir unos criterios que las caractericen y las clasifiquen para reconocerlas y poder investigarlas y evaluarlas.

4 Prácticas de lectoescrituras concretas que se realizan en un período corto de tiempo, no tienen continuidad temporal que las dote de sustentabilidad y se realizan de manera aislada. Pueden formar parte de un proyecto, de un programa o de una experiencia y en este conjunto, obedeciendo a objetivos comunes y con una programación que las coordina y entrelaza, adquieren fundamentación y sostenibilidad.

Este documento describe los tipos de prácticas que escogimos y las que dejamos fuera, la forma de acompañarlas, los instrumentos utilizados, las tareas llevadas a cabo. Como decíamos, relata el proceso de investigación realizado desde el acompañamiento durante un año de las experiencias escogidas, la reflexión que surgió en el equipo y los resultados.

Objetivos del proyecto

El objetivo principal de la investigación es ampliar el horizonte político de los programas de promoción de lectura. Para hacerlo es necesario un cambio de paradigma y un cambio de escenario de las políticas públicas en tres direcciones:

Prácticas de inclusión social: superación de aquellas prácticas de lectura que generan exclusión social por ser ajenas a la vida cotidiana, a las relaciones sociales y culturales, por ser prácticas mecánicas desconectadas de la cultura o por estar vinculadas con el consumo. No se lee igual en diferentes condiciones sociales: partimos del convencimiento que no se puede pensar la lectura sin pensar en las condiciones sociales de los lectores, por ejemplo, la lectura en *Retomo la palabra* e inserta en la violencia convirtiendo al que vive la experiencia en parte de una sociedad, las *Palabras que acompañan* transforman al enfermo en un ciudadano que habla y la lectura en *Municipio lector* cohesiona una comunidad de ciudadanos más allá de su edad y profesión⁵.

Ejercicio de lectura y escritura: aprendizaje de la lectura junto al ejercicio ciudadano de la escritura, entendida como la capacidad de ejercer el derecho a la palabra y a la escucha pública. En algunas de las experien-

5 Las prácticas de lectoescrituras en las que puede verse un desarrollo de la creatividad cultural, son aquellas mediante las cuales las personas y comunidades acrecientan su propia vida cultural celebrando, reinventando, recordando, innovando, resistiendo y recreando.

cias investigadas observamos dificultades para incluir la escritura mientras que en otras, como *Diarios ciudadanos* o *Museo vivo*, era una práctica inherente. Esta observación nos lleva a preguntarnos: ¿qué ha pasado en el sistema escolar para que no aparezca en los planes de lectura la escritura como expresión?, ¿qué dificultades tienen los planes de lectura para incluirla?

Atención a la multiplicidad y diversidad de escrituras: ampliación del concepto de texto que se propone al usuario del plan de lectura, atención a la diversidad de lenguajes en los que nos expresamos hoy. El tema de las tecnologías es otro más allá de los soportes, porque hablamos de nuevos lenguajes y de nuevas escrituras que provocan nuevas consecuencias de las prácticas lectoras; un buen ejemplo son la experiencia de *Diarios ciudadanos*, *Escuincles traviesos*, *Museo vivo* o el *Club de lectura juvenil*.

Objetivos concretos de la investigación

Los objetivos planteados en la investigación han sido:

- a. Formular líneas estratégicas de trabajo que permitan adelantar proyectos de formación de lectores y escritores desde la perspectiva del desarrollo social para:
 - dar visibilidad a la lectura como práctica cultural que aporta desarrollo social, de manera significativa y
 - visibilizar y enfrentar lo que en las prácticas de lectura queda aún de exclusión social, tanto desde la concepción escolar, como desde la que propician las instituciones de fomento a la lectura⁶.

6 Se comprende por prácticas de alfabetización ciudadana, las acciones destinadas a proporcionar herramientas a los ciudadanos para poder decir el propio mundo y decirse a sí mismos. Diseñar, gestionar y hacer crecer iniciativas con la finalidad de promover el uso de la escritura como forma de una lengua en la que se reconoce como sujeto capaz de actuar: de comunicar, participar y decidir.

- b. Seleccionar, acompañar e investigar experiencias de promoción de lectura y escritura⁷ que se enmarcan en el desarrollo social y la sociedad de la información.
- c. Orientar, en clave de desarrollo e inclusión social, políticas para el ámbito de la educación formal y no formal, dando pautas para transformar la lectura y la escritura en un espacio de aprendizaje solidario y culturalmente abierto y tolerante.
- d. Construir indicadores sobre el impacto de la lectura y la escritura en estas experiencias, como factores de desarrollo social.
- e. Pensar el diseño de prácticas de lectura abriendo las políticas de lectura a:
 - La diversidad de formas de lectoescrituras⁸ con las que los ciudadanos se encuentran cotidianamente hoy (del cómic a la valla publicitaria, del film al noticiero de televisión, del videoclip al hipertexto), porque la inclusión social pasa por esas otras formas de lectura y no sólo por la de la cultura letrada.
 - La unión explícita de las prácticas de lectura al ejercicio ciudadano de la escritura, buscando que tanto mayorías como minorías

7 Son el tipo de prácticas que, al ejecutarse, se transforman en una experiencia de vida para los usuarios y puede que también para los mediadores. Tienen una duración temporal concreta que les otorga cierta solidez. También comportan una explícita utilidad del conocimiento que adquiere la comunidad que le da visibilidad a la diversidad de actores sociales, territorios y culturas.

8 Diferenciamos las lectoescrituras en el marco del proyecto de lo que en la escuela se refiere al primer aprendizaje de la lectura y la escritura o de la alfabetización de adultos. En el marco del proyecto hay que entender este concepto como las prácticas sociales y culturales de lectura y escritura que promueven el desarrollo social y la participación ciudadana. Son prácticas ejercidas sin la tutoría de un maestro ya que responden a otro plano de la vida y de la sociedad: en este sentido las consideramos horizontales porque no son prácticas para aprender a leer y escribir sino para ejercer de ciudadanos.

- puedan ejercer el derecho a la palabra y la escucha pública, indispensable para participar en la sociedad actual.
- El mestizaje de las culturas orales con las audiovisuales y digitales, estimulando una alfabetización virtual que permita la apropiación de las nuevas destrezas y el diálogo de los saberes sociales con los que propician las nuevas tecnologías.

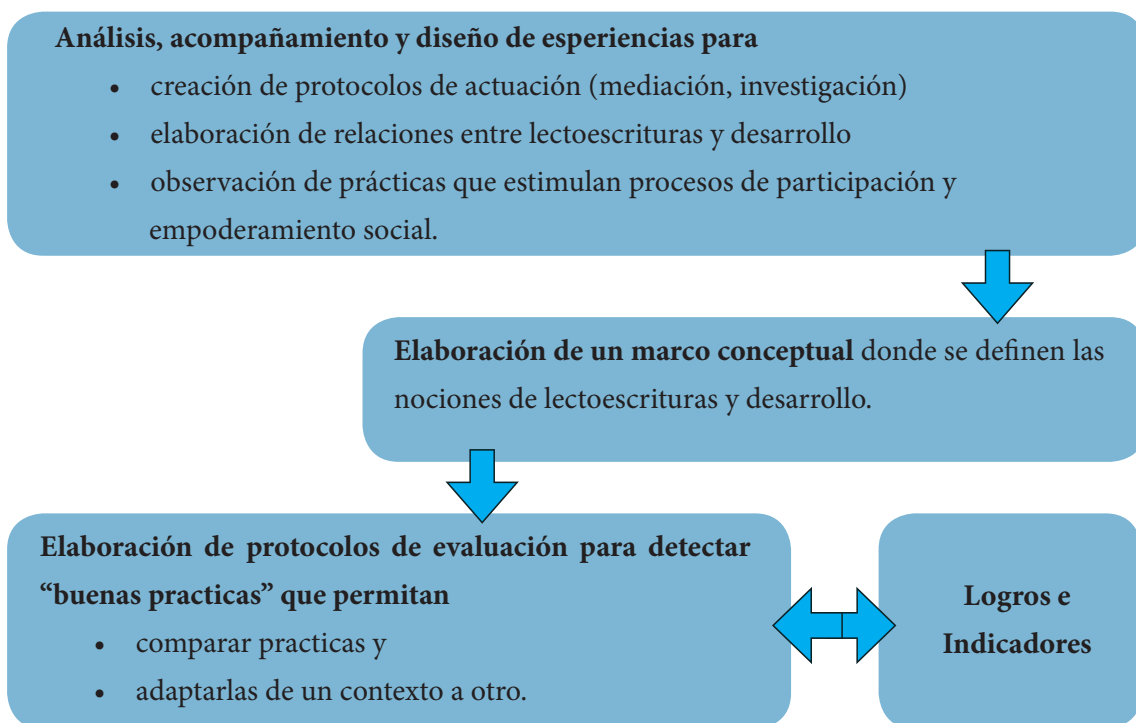
Acciones de la investigación

Los objetivos anteriores se concretan en las acciones siguientes:

1. Análisis de experiencias de lectoescrituras concretas antes, durante y después de su ejecución para la creación de protocolos de actuación dirigidos a mediadores y gestores políticos, la elaboración de relaciones entre lectoescrituras y desarrollo y la observación de las razones que llevan a determinadas prácticas a trascender la formación de lectores para estimular procesos de participación ciudadana y empoderamiento social en comunidades locales.
2. Análisis, reformulación y diseño de prácticas de lectura que ponen en relación: i) las lectoescrituras con el desarrollo entendido como inclusión social de las personas y las colectividades, y la participación ciudadana en todos los espacios en los que se toman decisiones que les conciernen y creatividad cultural; ii) las lectoescrituras con la sociedad de la información como transformación de estas en un espacio mediador entre las diversas culturas y pluralización efectiva del leer y el escribir.
3. Elaboración de un marco conceptual donde se definen las nociones de lectoescrituras y desarrollo.
4. Elaboración de protocolos de evaluación para detectar “buenas prácticas” que aporten información sistematizada de indicadores comunes a

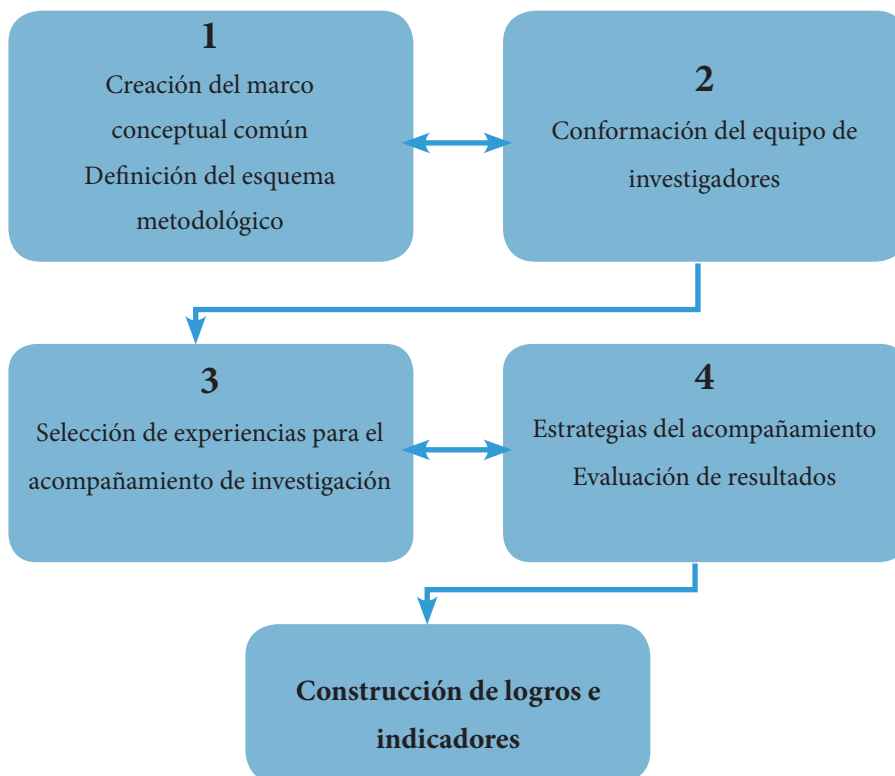
otras experiencias, comparar de manera objetiva prácticas diferentes y adaptarlas de un contexto a otro.

5. Análisis de la génesis, el seguimiento y la finalización de experiencias de lectura concretas para la valoración de los logros y la formulación de indicadores que permitan su evaluación, considerando los instrumentos, los destinatarios, los mediadores, los espacios, las acciones y el plan.



El inicio de la investigación: la formación de un equipo

La investigación se desarrolló a lo largo de una serie de etapas que podríamos resumir de la siguiente manera:



Cómo sentamos las bases de un equipo

Antes de iniciar la investigación propiamente, era necesario formar un equipo de investigación. En nuestro caso no sólo era la primera vez que trabajábamos juntos sino que además, éramos unos desconocidos y buena parte del trabajo se realizaría virtualmente. Por lo tanto, era fundamental dedicar un tiempo a crear unos lazos y a formar un equipo que de momento sólo era un grupo de individualidades. Para empezar a trabajar se partió de:

- a. La creación de un marco conceptual común para todo el equipo.
- b. La definición del esquema metodológico general de la investigación que fuera compartido, asimilado y aceptado por todo el equipo y que posibilitara, finalmente, la conformación del equipo de investigadores.

Aunar investigadores del mundo de la sociología, la comunicación, la antropología y la filología era un reto que se inició con la puesta en común de un lenguaje que iba más allá del uso de una terminología compartida: ¿qué entendemos por lectura?, ¿cómo nos implicamos con las experiencias?, ¿qué se valora del trabajo del mediador? Pero también ¿cómo reportar el acompañamiento? o ¿qué entendemos por un logro? Eran cuestiones que requerían consensos, lenguajes similares y técnicas aunadas.

Algunas cuestiones fueron resueltas desde la primera reunión, otras necesitaron de más tiempo, pocas quedaron sin resolver. En este capítulo iremos relatando el proceso y en el 7 proponemos, desde nuestra experiencia, un protocolo para la investigación en las experiencias de lectoescrituras para el desarrollo, como resultado claro de los consensos y del trabajo, en definitiva, del camino realizado.

De un grupo de individualidades a un equipo

La investigación es un trabajo de equipo que se construye no sólo con el trabajo de todos sino con la mirada de cada uno de los investigadores. Por eso, la comunicación, el conocimiento de lo que cada uno va realizando es fundamental para alimentar la investigación.

¿Qué fue necesario hacer? Aunque en el capítulo 7 describimos las acciones fundamentales para consolidar un equipo de investigación a partir de nuestra experiencia, adelantamos que el nuestro, diverso geográficamente e interdisciplinario profesionalmente, tuvo que resolver problemas diferentes que necesitaban soluciones consensuadas.

Algunos se plantearon desde la primera reunión y necesitaron de un consenso que posibilitara la traducción cultural de los lenguajes utilizados por cada investigador ya que procedíamos de culturas y formaciones diferentes: por ejemplo, el choque entre la presentación de una experiencia utilizando la narración subjetiva o la exposición objetiva. Es decir, entre la emotividad y la distancia. Mientras la primera era entendida como carente de valor por la excesiva implicación del investigador, la segunda lo era por la frialdad y la ausencia de la voz de los participantes. Explicitar los pros y los contras de cada discurso, consensuar discursos comunes para todo el equipo, con lenguajes similares que complementaran los particulares fueron algunas de las soluciones que enriquecieron la investigación.

Otros desencuentros se resolvieron desactivando los marcos individuales no adecuados o no compartidos por todo el equipo para crear y compartir aquello que sería útil para todos. Como consecuencia, la construcción de un marco teórico común y de un consenso metodológico fue fundamental para establecer unos protocolos de actuación útiles para todos y fáciles de compartir virtualmente, cuando la comunicación se realiza a través del chat, los foros o las conferencias virtuales.

La selección de las experiencias

La segunda fase nacía del resultado del trabajo previo del CERLALC⁹: una base de datos de prácticas de lectura que aunaban lectura y desarrollo y que tenía la finalidad de dar a conocer saberes y prácticas que fomentaban la interacción de culturas diversas.

9 CERLALC, Programa técnico 2007, pp. 81-82

<http://www.cerlalc.org/secciones/acercadelcerlalc/programa_tecnico/programa.pdf>

El primer paso fue conocer las prácticas seleccionadas previamente por el CERLALC y ampliarlas con otras de los países seleccionados para ajustarnos a los objetivos del proyecto. Posteriormente, partiendo de esta doble selección, el equipo realizó las siguientes acciones:

- a. Caracterización de las prácticas de lecturas para su clasificación.
- b. Selección de las que se acompañarían para nuestra investigación.

En esta reunión, el conocimiento de las prácticas de lectura archivadas por el CERLALC, más las que el propio equipo había detectado, nos mostraba cómo muchas de ellas aunque se adaptaban a los diferentes contextos, eran similares y se repetían en los diferentes países. Como consecuencia, la primera acción del equipo fue:

- c. Elaborar unos criterios compartidos para la caracterización y la clasificación de las prácticas recogidas.
- d. Consensuar un lenguaje común con el cual el equipo pudiera presentarlas y describirlas.

Así, la presentación al equipo de cada práctica elegida se realizó formulando lo que había de específico en cada una de ellas, para concretar lo que había de contexto local.

Una vez realizado el análisis, la presentación y la discusión por parte de todos, era necesario la caracterización y clasificación que genera una terminología común y necesaria para toda investigación. Así, reservamos la palabra *prácticas* como término genérico para denominar cualquier tipo de acción o acciones que tienen la finalidad de fomentar las lectoescrituras y diferenciamos entre *actividades* y *experiencias*.

Las actividades (prácticas tipo 1)

El término *actividad de lectoescrituras* se reserva para las prácticas que se caracterizan por los siguientes componentes distintivos:

- Son concretas, ya que se realizan en un período corto de tiempo a lo largo del año.
- No tienen continuidad temporal que les dote de sustentabilidad.
- Se realizan de manera aislada o como parte de un proyecto o experiencia. Por ejemplo, actividades de lectura son: la cena de la biblioteca, el club de lectura, el día del libro, la hora del cuento o la lectura en voz alta. Para reportarlas acordamos:
 - Revisar los escenarios para detectarlas y ampliar la selección previa: consultar las diferentes páginas web de la administración relacionada con la educación y la cultura, de fundaciones de promoción del libro y la lectura, etc.
 - Redactarlas de manera breve y de forma general, sin relación con el sitio concreto donde se realizan ya que se trata de describir la actividad en sus dimensiones más generales.

Ahora bien, aunque a menudo las actividades aparecen aisladas y sin relación con otras, pueden formar parte de un proyecto, de un programa o de una experiencia y en este conjunto, obedeciendo a objetivos comunes y con una programación que las coordina y entrelaza, adquieren fundamentación y sostenibilidad.

Las experiencias (prácticas tipo 2)

En un segundo grupo, clasificábamos las experiencias, y el término *experiencia de lectoescrituras* lo reservamos para las prácticas que se caracterizan por los siguientes componentes distintivos:

- Son una experiencia vital para los que las disfrutan pero también para los mediadores.
- Tienen duración temporal.
- Tienen solidez.
- Funcionan con éxito en diferentes contextos.
- Hay una explícita utilidad del conocimiento que adquiere la comunidad.
- Dan visibilidad a la diversidad de actores sociales, territorios y culturas.

Para reportarlas, la información se registra en una ficha que permite compartir los datos con los usuarios, los gestores, los responsables políticos o la comunidad lectora. La información que se incluye tiene que ver con el contexto en el que se desarrolla, el equipo que la lleva a cabo y el país. De esta manera, una entidad que la quiere adaptar en su país puede ponerse en contacto con el equipo responsable y pedir la información necesaria para llevarla a cabo.

Las experiencias seleccionadas (prácticas tipo 3)

Finalmente, pasamos a elegir las prácticas que acompañaríamos para la investigación. Como consecuencia de la fase previa, el criterio de selección no se ponía en la novedad: una conclusión de la investigación es que las prácticas en valor no eran habitualmente las innovadoras (obviamente, hay experiencias que incorporan elementos innovadores), sino que la diferencia radica en la forma de programar, de gestionar, de acompañar y de funcionar porque cambian a la gente que participa.

El criterio de selección se realizó partiendo del mapa de la investigación, es decir, a partir de aquellas *experiencias de lectoescrituras* elegimos las que se complementaban considerando el conjunto de países y de contextos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos del proyecto:

- Valoran la oralidad como cultura: la apropiación de la palabra que genera escucha y la posibilidad de crecer en la conversación con los otros.
- Cambian la mirada instrumental y escolar de la lectura y de la escritura por otra de interacción social y de interculturalidad.
- Relacionan las lectoescrituras con el desarrollo vinculándola con dimensiones estratégicas de la vida social cotidiana: inclusión social, participación ciudadana, creatividad cultural e interculturalidad.
- Relacionan las lectoescrituras con la sociedad de la información: i) transformándolas en el espacio mediador entre las culturas que habitamos (orales, letradas, audiovisuales, sonoras, digitales) y ii) vinculándolas con las nuevas sensibilidades y lenguajes que replantean el sentido de la alfabetización.

El resultado es el siguiente:

País	Proyecto	Contexto	Descripción
Argentina	<i>Museo vivo</i>	Adolescentes entre 17 y 18 años. Cursan su último año en el secundario. Ciudad de 8.700 habitantes en auge económico. Los índices de desocupación son inferiores a la media provincial.	Lectoescrituras virtuales a través de la página web de un museo elaborada por adolescentes. Con la tutoría de la biblioteca crean y mantienen (selección de información, lectura de documentos y redacción) la página virtual del Museo de la ciudad. La iniciativa nace de la preocupación de los jóvenes por la falta de apoyo y reconocimiento del museo de su ciudad. Objetivo: crear una página web (<i>Museo vivo</i>) para rescatar el patrimonio arqueológico, histórico y cultural de la zona.

Argentina	<i>Los intrusos del Parque Casas</i>	<p>Los adolescentes de la experiencia viven en tres asentamientos de una zona urbana marginal con un población en su mayoría desempleada. El 90 % de los chicos de la escuela no completa la escolaridad secundaria. La oferta cultural es escasa: solo tienen una biblioteca que es el motor de la experiencia.</p>	<p>Lectoescrituras a través de una revista elaborada por adolescentes quienes, con la tutoría de la biblioteca, seleccionan los temas y los investigan, redactan los artículos y elaboran la revista. Producen un medio de comunicación sobre los problemas sociales de su comunidad y es apoyado por el trabajo en clase sobre medios de comunicación, procesos de investigación, etc. Objetivos: crear un espacio para el desarrollo y la práctica periodística mediante entrevistas, investigación, fotografía, escritura de textos periodísticos con distintos formatos para desarrollar actitudes de interés ante los hechos del barrio y desarrollar la escucha de otras personas sobre sus problemas, inquietudes, trabajos, etc., manteniendo con ellos un diálogo fluido.</p>
Brasil	<i>Ler para ter... oportunidade, conhecimento, cidadania</i>	<p>Familias de renta baja y barrios marginales de Brasil. Son más de 100 niños entre 7 y 11 años y adolescentes de 12 a 15 años, 30 padres y 20 profesores de la red pública</p>	<p>Busca la integración de los niños, los jóvenes y sus familias en el sistema educativo, productivo y creativo a partir de un trabajo integrado y paralelo a la escuela. El proyecto parte de una demanda inicial de refuerzo escolar. Más que reforzar los contenidos curriculares, promueve la interdisciplinariedad; no se parte de disciplinas sino de temáticas. Link: http://www.sbsolidariedade.org.br</p>
Chile	<i>Diarios ciudadanos</i>	<p>Población diversa de una región recientemente creada. El diario tiene repercusión a escala regional con residencia operativa en la ciudad de Arica, ubicada en el desierto a 2.050 km de distancia de Santiago; es una de las últimas ciudades anexadas a Chile, después de un conflicto bélico con Perú y Bolivia a fines del Siglo XIX. Por lo tanto es la única ciudad de Chile que limita con dos países y cuyas ciudades más cercanas se encuentran en Perú y Bolivia.</p>	<p>Proyecto que nace en la ciudad de Arica en 2005, con una orientación asociada al periodismo ciudadano y participación ciudadana, constituyéndose en el primer diario de ciudadanos en el mundo hispano. El proyecto habilita ciudadanos comunes como reporteros de periódicos digitales. A partir de esta capacitación, los ciudadanos se convierten en reporteros, generando denuncias de noticias de su interés. Muchas de las noticias generadas por estos diarios han sido publicadas posteriormente por diarios de circulación nacional. Link: http://www.diariosciudadanos.cl</p>

Colombia	<i>Palabras que acompañan (Programa Dolex)</i>	El programa afecta a 3.500 niños y jóvenes hospitalizados, quienes son atendidos mensualmente en 8 ciudades de Colombia y 46 hospitales vinculados al programa. La población objeto del estudio está constituida por 270 niños y jóvenes, desde bebés hasta los 12 años, que tuvieran la posibilidad de contar con un mínimo de tres intervenciones por parte del programa.	Una iniciativa integra lectura, escritura y música en los hospitales como una alternativa de comunicación y de expresión de los niños que por una u otra razón están internados, o asisten a consulta externa o a tratamientos ambulatorios. Su propósito es mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes en los hospitales, mediante un acompañamiento basado en el ofrecimiento de la lectura y la escritura compartidas, que involucra desde el personal médico, hasta el administrativo. Cuenta con pequeñas bibliotecas rodantes y conforma clubes de lectura y espacio para la escritura.
Colombia	<i>Retomo la palabra</i>	Dirigido a 1.200 reinsertados, una población difícil por sus condiciones sociales, psicológicas y su heterogeneidad. Conforman un grupo heterogéneo: grupos etarios diversos (entre 18 y 40 años) de escolaridad dispar.	Programa de la Alta Consejería para la Reintegración social y económica de personas y grupos alzados en armas y el CERLALC, dirigido a población en situación de transición y a sus familias, cuyo énfasis se enmarca en el acompañamiento de re-socialización, mediante procesos de lectoescrituras.
España	<i>Municipi lector</i>	Municipio de Catalunya (España) de 1.800 habitantes de renta media alta; población estable sin índice de paro y con buenos servicios para la población. Dirigido a niños, padres, abuelos, maestros y ciudadanos de la comunidad.	Programa de motivación a la lectura que trasciende el ámbito de la escuela y la biblioteca e involucra la administración municipal y la familia en la tarea de hacer leer. Incluye acciones tan diversas como talleres, presentación de libros, día de la lectura de las fiestas municipales, etc. Link: http://www.clijcat.cat/municipi/MunicipiLector.ph
	<i>Club de lectores</i>	De la Sala Juvenil de la FGSR. Son jóvenes entre 13 y 18 años de una ciudad media española y con un entorno familiar estable, de clase media con nivel cultural medio y sin problemas de adaptación social.	Espacio en torno a las lectoescrituras en todo tipo de soportes. Los encuentros semanales están basados en dinámicas, reseñas, tertulias, presentaciones de material, debates y confrontación de las opiniones, siendo promovido todo esto por los jóvenes, quienes reclaman la biblioteca como un lugar de encuentro. Los resultados de cada reunión del club son publicados y debatidos en un blog, administrado por los mismos miembros.

México	<i>Escuincles traviesos</i>	<p>El fraccionamiento Montoya se creó en 1985 con 950 casas para dar vivienda a familias de escasos recursos. Lo habitan más de 3.500 personas, algunas de ellas aún conservan su lengua indígena. La mayoría de las familias se dedican al comercio ambulante, otros son artesanos, maestros, empleados, etc. Se dirige a adultos, adolescentes, niños y mayores.</p>	<p>Una experiencia de lectura-arte que surge de la iniciativa de los habitantes del fraccionamiento Montoya, en Oxaca. La comunidad se propuso construir una sala de lectura que les permitiera crear encuentros alrededor de la lectura y la escritura. La sala de lectura es hoy una realidad y aunque sus instalaciones no están terminadas, ha logrado organizar actividades culturales muy variadas, con asiduas visitas de los habitantes del fraccionamiento.</p>
--------	-----------------------------	--	--

Obviamente, había otros países y otras experiencias con características similares, por eso es importante reseñar las razones por las que se eligieron estas y no otras:

1. Desde su génesis, el objetivo del proyecto era elegir experiencias de lectoescrituras diferentes y complementarias. Es decir, la complementariedad de las experiencias guió el trabajo porque en unas prevalecía la lectura, en otras la escritura, en unas el libro en otras la web, y aunque partían de sitios de diferentes, llegaban a lugares similares.
2. El conjunto de las actividades elegidas debía de completar un mapa iberoamericano bien diversificado de las posibilidades de receptores, contextos, medios y recursos.
3. Cada experiencia concreta aportaría dimensiones diferentes al mapa general de la investigación, de manera que cada experiencia se transformara en una pieza del mosaico final.

Por lo tanto, las experiencias elegidas y los resultados de cada una de ellas deben analizarse individualmente, pero también como parte del

conjunto de posibilidades de fomentar la lectura y la escritura para el desarrollo en la sociedad de la información, como vemos en los diferentes capítulos, sobre todo en el 8, cuando hablamos de los logros. En definitiva, la diversidad de las experiencias elegidas responde a los objetivos mismos de la investigación, pues buena parte de la riqueza de cada experiencia proviene de los diversos contextos étnicos, nacionales, locales, generacionales, urbanos y rurales, y de los medios con los que trabaja cada experiencia: el libro, el periódico, la danza y el teatro o las páginas web.

Las prácticas no registradas

Quedaron fuera de la investigación otro tipo de prácticas que era difícil acompañar o investigar por los factores siguientes:

El mayor valor de una práctica no está en la innovación, está en la forma de diseñar, programar, de gestionar, de acompañar y de funcionar porque cambian a la gente que participa.

- Son generalistas al no plantearse un objetivo concreto ni dirigirse a un receptor específico.
- Se proyectan para un período corto de tiempo que varía entre un día y una semana lo que les impide tener sustentabilidad.
- Se caracterizan a menudo por ser conmemorativas, es decir, estar pensadas para la celebración de una fiesta, aniversario, celebración relacionadas con un autor, libro, etc.
- Obedecen a un objetivo promocional o comercial de un autor, un libro o un producto.
- Dependen de la voluntad y disposición de un político o un mediador pero no de un equipo que le dé continuidad.

Cómo nombrar las prácticas de lectura

Finalmente, como hemos comentado, proponemos utilizar una terminología unitaria que use un término concreto para nombrar el mismo o parecido tipo de acciones y realización, lo que ayudará a superar la confusión actual y a hacer más clara la diferencia entre ellas:

Prácticas: término genérico que hace referencia a cualquier tipo de acción o acciones que tienen la finalidad de fomentar las lectoescrituras y diferenciamos entre actividades y experiencias.

Actividades: prácticas de lectoescrituras concretas que se realizan en un período corto de tiempo a lo largo del año, no tienen continuidad temporal que las dote de sustentabilidad y se realizan de manera aislada. Pueden formar parte de un proyecto, de un programa o de una experiencia y en este conjunto, obedeciendo a objetivos comunes y con una programación que las coordina y entrelaza, adquieren fundamentación y sostenibilidad.

Experiencias: son las prácticas de lectoescrituras que, al ejecutarlas, se transforman en una experiencia de vida para los usuarios y, puede que también para los mediadores. Tienen duración temporal y solidez. Hay una explícita utilidad del conocimiento que adquiere la comunidad y dan visibilidad a la diversidad de actores sociales, territorios y culturas.

Los interlocutores de la investigación

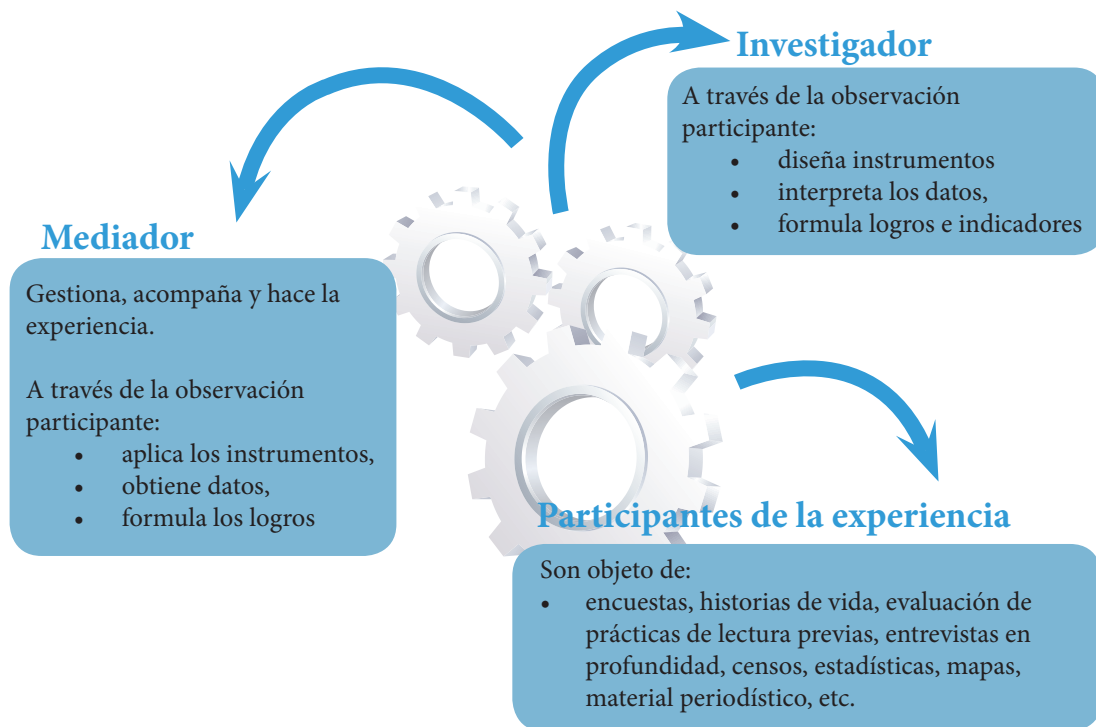
La comunicación que necesitaba la investigación tenía tres interlocutores básicos y la información que generaban alimentaba los discursos y enriquecían las acciones de cada uno.

Los participantes en la experiencia son objeto de diferentes herramientas que aportan datos cualitativos y cuantitativos a los mediadores que acompañan y alientan su evolución y a los investigadores para conocer y evaluar las prácticas. Disfrutan de ella y podemos decir que es satisfactoria cuando las acciones que realizan con las lectoescrituras se transforman en experiencias de vida.

El mediador puede diseñar, gestionar, acompañar y hacer crecer la experiencia como apoyo al investigador y a través de la observación participante aplicar los instrumentos de evaluación, obtener los datos y formular los logros. Uno de los logros del trabajo del mediador es cuando consigue que los participantes lleguen a autogestionarse o adquieren un grado de maduración y crecimiento que les permita transformarse en mediadores. Estos aspectos se amplían en el apartado 7.

El investigador, preferentemente, es el observador competente que realiza las abstracciones precisas para separar lo que es propio del contexto de lo que es susceptible de ser generalizable. Su objetivo es analizar e interpretar para producir conocimiento que enriquezca, no sólo la experiencia sino el trabajo global que se realiza sobre el tema.

Los podríamos representar gráficamente:



El acompañamiento

La tercera fase se inicia ya con las experiencias elegidas y se realizan las acciones de acompañamiento para su estímulo y maduración: definir las estrategias del acompañamiento sobre la metodología, las técnicas o los instrumentos, definir y aplicar mecanismos de evaluación periódica que mejorara su evolución, así mismo, registrar y discutir los resultados de la investigación en cada experiencia concreta para completar el mapa de la investigación.

La filosofía que guía el acompañamiento se construyó a partir de los consensos y podemos resumirla en dos puntos:

1. El tipo de trabajo que se realizó es el de investigación-acción: la finalidad es producir conocimiento lo más útil posible para las comunidades.
2. Durante el acompañamiento, buscábamos cambiar la mirada instrumental-escolar de la lectura y de la escritura por otra de interacción social y de interculturalidad.

Los interrogantes en cada experiencia

El acompañamiento de cada experiencia se guía por la formulación de interrogantes que resumen las dimensiones que interesan de cada experiencia. Son una guía para la investigación, una hipótesis inicial de trabajo que se fue reformulando a lo largo de la investigación. Cada interrogante es una pieza del mosaico que conforma la investigación y responden a los tres grandes ejes que sustentan el proyecto: desarrollo social, participación ciudadana y creatividad cultural.

Argentina: Intrusos de Parque Casas

- ¿En qué medida la participación de los adolescentes de *Parque Casas* en su revista, les ayuda a tomar conciencia de los problemas sociales del barrio y fomentar su sentido de pertenencia e identidad colectiva?
- ¿Hasta qué punto investigar y escribir para una publicación les ayuda a mejorar su autoestima y a recuperar la confianza y una mayor seguridad en sí mismos?
- ¿En qué medida la búsqueda de información para la redacción de las notas y artículos y la selección de los temas sobre los que escribir, promueve la participación de los adolescentes en la generación de cambios y transformaciones en su comunidad?

Argentina: *Museo vivo*

- ¿De qué manera la participación de los adolescentes en la construcción de la página web del Museo de la ciudad (*Museo vivo*) fortalece su sentido de pertenencia e identidad colectiva?
- ¿Cómo incide la página web *Museo vivo* en la revalorización del patrimonio cultural de su región?
- ¿En qué medida la búsqueda de información para la redacción de las notas y la selección de los temas que aparecen en la página web promueve la participación?

Brasil: *Ler para ter... oportunidade, conhecimento, cidadania*

- ¿En qué medida la experiencia, que se inicia como un refuerzo escolar para los niños y los jóvenes, integra a toda la familia en una propuesta de desarrollo social que genera un mayor sentido de pertenencia en la comunidad?
- ¿De qué manera la participación en esta experiencia fortalece la expresión de los jóvenes, entendida como un acto de ciudadanía, a través del cruce de culturas y lenguajes (escrito, audiovisual, plástico)?

Chile: *Diarios ciudadanos*

- ¿Qué relación existe entre las prácticas de lectura y escritura en los diarios ciudadanos y la constitución de sujetos participativos en nuevas formas de concebir y practicar la democracia?
- ¿En qué medida los protagonistas de la experiencia adquieren una visibilidad diferente al hacer escuchar su voz a través de los diarios ciudadanos?

Colombia: *Retomo la palabra*

- ¿De qué manera la lectura, la escritura y el acceso a la información contribuye a la inserción social y ciudadana de los reinsertados y sus familias?

- ¿En qué medida la lectura, la escritura y el acceso a la información contribuye al desarrollo personal y social tanto de los participantes, como de los promotores de lectura?

Colombia: *Palabras que acompañan*

- ¿Hasta qué punto un programa de apoyo social centrado en la palabra escrita y hablada incide en el desarrollo social de los niños y jóvenes largamente hospitalizados?
- ¿En qué medida el proyecto da una mayor visibilidad a la población protagonista de la experiencia?

España: *Municipi lector*

- ¿Qué indicios de cohesión social y participación ciudadana se asocian al desarrollo de la lectura entendida como una iniciativa de toda la comunidad?
- ¿Hasta qué punto la experiencia fortalece las relaciones sociales y la formación de ciudadanos capaces de generar transformaciones en su entorno?
- ¿Cómo la participación en esta experiencia genera un lugar y una valoración diferente de la lectura en la vida ciudadana?

España: *Club lector*

- ¿Hasta qué punto los nuevos modos de lecturas y escrituras construyen también nuevas formas de sociabilidad juvenil?
- ¿De qué manera las lectoescrituras se convierten en un ámbito de interacción cultural entre el mundo oral, escrito, audiovisual y digital de los jóvenes?

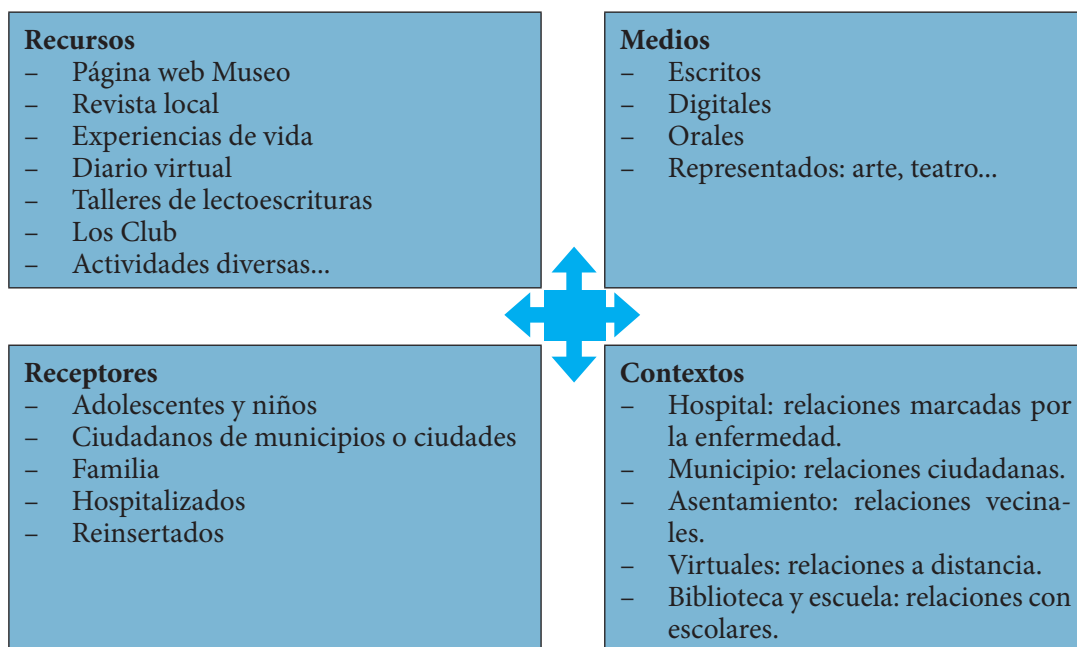
México: *Escuincles traviesos*

- ¿De qué modo esta experiencia potencia la integración y articulación del arte y la pluralidad de lecturas y escrituras?

- ¿En qué medida esta articulación puede generar ciudadanos que reconocen y ejercen sus propios derechos?

El mapa de la investigación

Si consideramos los recursos, el medio, los receptores y los contextos que atienden las experiencias seleccionadas, podemos elaborar el siguiente mapa de la investigación que nos muestra la diversidad de actores y de prácticas que el proyecto ha investigado.



Y resumiendo las acciones que emprenden y los objetivos que buscan estas experiencias tenemos en el caso de los objetivos coincidencias que sólo haremos constar la primera vez que aparecen.

Acciones	Objetivos
1. Investigación, gestión, escritura y publicación de temas del contexto próximo en una revista dirigida a la comunidad.	a. Conocer los problemas del barrio
	b. Fomentar el sentido de la pertenencia y la identidad colectiva
	c. Mejorar la autoestima y promover la confianza
	d. Promover la participación en la comunidad
	e. Generar cambios y transformaciones en la comunidad
2. Construcción de una página web que comunica contenidos de un museo	f. Fomentar el sentido de la pertenencia y la identidad colectiva
	g. Revalorizar el patrimonio cultural de la región
3. Lectura como refuerzo escolar colectivo	h. Integrar a la familia en una propuesta de desarrollo social que genera un mayor sentido de pertinencia en la comunidad
	i. Fortalecer la expresión de los jóvenes a través del cruce de culturas y lenguajes
4. Lectura y escritura de un diario virtual ciudadano	j. Constituir sujetos participativos en nuevas formas de ejercer prácticas de ciudadanía
	k. Adquirir visibilidad al ser escuchada su voz a través de la escritura virtual
5. Talleres de lectura, escritura y acceso a la información	l. Insertar social, ciudadana y familiarmente
	m. Desarrollar la personalidad de los mediadores y los participantes
6. Lectura individual y en voz alta en el acompañamiento de enfermos	n. Ayudar al desarrollo social de los niños y los jóvenes
	o. Dar visibilidad al individuo por encima de su enfermedad
7. Proyecto de lectura para todo un municipio	p. Construir nuevas formas de sociabilidad ciudadana
	q. Fortalecer las relaciones sociales
	r. Formar ciudadanos capaces de generar transformaciones en su entorno
	s. Generar una valoración diferente de la lectura en la vida ciudadana

8. Club de lectura para adolescentes multimodal y multiformatos	t. Construir nuevas formas de sociabilidad juvenil
	u. Convertir las lectoescrituras en un ámbito de interacción cultural
	v. Diversificar las lectoescrituras y promover los consumos de calidad
9. Proyecto de lectura, arte y representación	w. Articular el arte con la pluralidad de lecturas y escrituras
	x. Generar ciudadanos que reconocen y ejercen sus propios derechos

Tareas durante el acompañamiento

Diferentes tareas de acompañamiento fueron realizadas por el investigador y el mediador. Justamente, en el proceso de acompañamiento y de investigación se fue haciendo visible la importancia estratégica de los mediadores: los roles, el perfil y la formación que tienen o que necesitan son dimensiones que enriquecieron los resultados de la investigación.

Otra cuestión fundamental relacionada tiene que ver con la necesidad de diferenciar las funciones del mediador y del investigador, incluso cuando por diferentes circunstancias el papel lo realiza una misma persona. Por ejemplo, una de las prioridades del investigador respecto del mediador es distinguir entre lo que no es significativo y lo que realmente enriquece cada experiencia. Es decir, la mirada no implicada del investigador le permite afinar para distinguir lo que realmente aporta a la investigación como, por ejemplo, los elementos que cambian y movilizan a los usuarios entorno a las experiencias de lectoescrituras. Las tareas de uno y otro son complementarias y en el capítulo 7, sobre los investigadores, y el 8, sobre los mediadores, las definimos bien.

En nuestra investigación, la fase de acompañamiento fue fundamental para traducir lo medular de lo que queremos hacer y definir las acciones necesarias para conseguirlo. Básicamente, las acciones realizadas desde el punto de vista de uno y otro fueron:

- Construcción del mapa de la comunidad donde tiene lugar la experiencia.
- Análisis y evaluación de los objetivos de las experiencias y de sus impactos para la posible corrección de algunas cuestiones.
- Elaboración de informes completos con una redacción expositiva y un lenguaje objetivo que permita la comparación, la discusión en grupo y el intercambio de datos entre las personas implicadas.

El acompañamiento de las experiencias se realiza siempre respetando las diferencias metodológicas derivadas de la diversidad sociocultural de los actores y las condiciones o situaciones que presenta cada experiencia. Las acciones consensuadas del investigador permiten descubrir lo que los mediadores no ven para fortalecer los aspectos más débiles e incorporar nuevas dimensiones a las experiencias.

En nuestro caso, durante esta fase cada investigador iba presentando al resto del equipo los resultados del acompañamiento, la discusión y el intercambio de perspectivas mostraron los aspectos que había que reforzar de cada experiencia desde el punto de vista del conjunto proyecto y que el investigador trasladaba y discutía con el mediador. Por ejemplo, en *Municipi lector* el equipo destacó la necesidad de reforzar la evaluación de los aspectos cualitativos, como en qué medida la lectura refuerza la unión entre las familias o propicia la implicación de los padres en la educación de los hijos, aspecto que el mediador consideró interesante e incorporó a la experiencia. Sin embargo, uno de los puntos débiles era

que no se había introducido la escritura en la experiencia. Aunque el investigador consideró este punto interesante, el mediador, más próximo a los usuarios, lo descartó porque consideró que en ese contexto la escritura se sentía como excesivamente escolar y no era adecuado incorporarla en esa fase de la experiencia.

Problemas y soluciones

En el apartado 6 proponemos un protocolo para la investigación de lectoescrituras para el desarrollo. Mientras allí se detalla la metodología, se describen las técnicas pertinentes para las fases de la investigación, los datos que pueden obtenerse y cómo; aquí relatamos algunos de los problemas que surgieron y los instrumentos que utilizamos para resolverlos.

Problemas para la presentación de las experiencias: en el inicio de la presentación se detectó que se utilizaban lenguajes diferentes para presentar las actividades, hasta el punto de originar un problema de comunicación entre el equipo.

La solución fue diseñar una ficha que presentaba la experiencia y facilitaba el uso de unos datos comunes objetivos para poder compartir la información y valorarla.

Problemas para compartir los datos del acompañamiento: el instrumento esencial para la comunicación de la investigación fue la “Guía para el acompañamiento de experiencias”. La finalidad era compartir la información fundamental de cada experiencia para:

- solucionar los problemas de interpretación de los informes,
- compartir un lenguaje común que facilitara el máximo de comunicación con el mínimo esfuerzo,

- formalizar un protocolo de actuación común consensuado y
- compartir datos similares respetando las especificidades de cada experiencia.

Un ejemplo puede ser la guía de seguimiento de la experiencia *Municipio lector*.

Problemas en la elección de los instrumentos para el seguimiento: durante el desarrollo de la investigación, aunque se consensuan los instrumentos que van a utilizarse, la diversidad de actores, escenarios y finalidades no permitía un uso homogéneo.

La solución pasaba por adecuar los instrumentos a la experiencia concreta. Por ejemplo, durante esta etapa se emplearon las encuestas evaluativas para detectar y evaluar los cambios y las transformaciones generadas, las entrevistas en profundidad aportaban los testimonios de los protagonistas y permitieron profundizar y dar voz a los datos de las encuestas. Pablo Andrade utilizó para su investigación de *Diarios ciudadanos* las entrevistas en profundidad para definir las variables de la investigación, pero también para conocer nuevas categorías de significación para el proyecto y, por otro lado, conocer las relaciones que se generan en los discursos de los entrevistados. Así, para operacionalizar la investigación definió las siguientes dimensiones y criterios cualitativos que se debían observar en las pautas de la entrevista semiestructurada.

Dimensiones	Criterios
<ul style="list-style-type: none"> a) Inclusión y cohesión social b) Participación ciudadana c) Pluralización d) Espacio mediador 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de contenidos útiles para las comunidades. • Observación de la diversidad de actores sociales, territorios y culturas. • Construcción del imaginario de la ciudad. • Soportes de los discursos como el escrito, músicas, fotografías, etc. • La utilización de la palabra en la conversación con los otros. • Contribución al capital social y cultural.

Y las preguntas de las entrevistas se redactaban tratando los siguientes aspectos:

- a. Actividad en el diario.
- b. Lugar de origen y nexos con el diario.
- c. Motivaciones para escribir y participar en el diario.
- d. Profesiones y oficios.
- e. Sentido y significado de la participación y la democracia.
- f. De qué se escribe, por qué se escribe y para quién se escribe.
- g. Tipos de conversaciones existentes.
- h. Importancia de la palabra.
- i. Integración.
- j. Identidad.
- k. La validación de la palabra escrita.
- l. Recuperación de la discusión y el debate en la esfera pública.
- m. Construcción de la ciudad.
- n. Segmentos asociados al diario.
- o. Construcción del espacio público.
- p. Construcción de la acción social.
- q. Qué le falta – qué le agregas.
- r. Otros relatos.

De manera similar, el resto del equipo valorizó los instrumentos más adecuados adaptándolos a cada experiencia. La segunda reunión presencial permitió evaluarlos con más profundidad y pasar a la fase fundamental de la investigación: la evaluación. Para realizarla, la reunión fue fundamental porque pudimos exponer los recursos que se utilizaron en cada una de las investigaciones y compartir y analizar los resultados generados hasta el momento.

Estos instrumentos están descritos en el capítulo 6 y fueron la consecuencia lógica del trabajo que íbamos construyendo. Queríamos que los instrumentos nos facilitaran datos de todo tipo: ¿cuántas personas participan?, ¿cuántos libros leen? o ¿cuántos artículos se publican?, pero era necesario dar el salto a lo cualitativo y conocer, por ejemplo, los recursos culturales que la gente tiene a mano o en las casas o qué universo cultural tienen las personas que participan en la experiencia. La observación llevaba al investigador o al mediador o a ambos a sus casas, a sus escuelas o bibliotecas pero también a otros ámbitos de socialización como la red virtual o la plaza y, por qué no, los ámbitos personales.

Los datos obtenidos ayudan tanto a la investigación como al mediador porque, principalmente, analizan con los mediadores los aspectos que hay que reforzar, evalúan los aspectos de la actividad mostrando las cuestiones que el día a día no mostraba o dan la medida exacta de los logros conseguidos porque a menudo la modestia o la cotidianidad o la falta de parámetros para comparar con otras prácticas no deja ver los logros conseguidos.

Problemas con los instrumentos de evaluación: de manera similar ocurría con los instrumentos del equipo para evaluar los logros de cada experiencia. Pero operamos como en el caso anterior. Aquí queremos

describir los talleres de evaluación participativa utilizados por Alma Esther Martínez Hernández en la experiencia *Escuincles traviesos* y que reproducimos de su informe final. Esta experiencia se ha construido y reconstruido de manera continua, sus objetivos han sido flexibles y se han adaptado a las necesidades de sus integrantes, a su entorno e interacción con el ambiente sociocultural de Oaxaca. Al tratarse de una experiencia popular no existen evaluaciones previas. Para la finalidad de la presente investigación, se contempló como primera estrategia metodológica la realización de una evaluación participativa que tuviera la intención de involucrar a los actores en su propia evaluación y de manera simultánea enriquecer su proyecto.

La característica fundamental de la evaluación participativa es su carácter pedagógico, interesa fortalecer la capacidad de participación de los actores con base en la reflexión sobre las experiencias locales, se contribuye a que los actores avancen en la formulación de propuestas para resolver problemas y necesidades, no para determinar si los procesos ocurrieron o no y por qué. La evaluación se comparte en contexto para que sirva de aprendizaje y se convierta en un vehículo que de continuidad a los procesos participativos (Cerqueira 1998).

Se realizaron tres talleres de evaluación participativa por cada grupo: 1) niñ@s y adolescentes con antigüedad en la experiencia, 2) niñ@s de nuevo ingreso y 3) padres de familia. La intención de los talleres es que de manera individual y colectiva los participantes reflexionen sus propios tópicos en cuanto a los logros, cambios y procesos. Los objetivos de los talleres son: a) reflexionar sobre los cambios (individual, familiar y comunitario) que han tenido a partir de su participación en *Escuincles traviesos*, b) conocer los aspectos de la experiencia de que los han moti-

vado a leer y escribir diferentes textos y cómo las lectoescrituras y el arte les ha ayudado a ser personas participativas.

El diseño de los talleres incluye preguntas generadoras que arrojan información a la luz de los indicadores socioculturales propuestos. La dinámica de los talleres también tienen por objetivo que los resultados arrojen un diagnóstico preliminar del momento que el grupo de *Escuincles* están viviendo y les permita planear o modificar sus actividades y acciones, en función a objetivos más claros y conscientes (en el informe final figuran las cartas descriptivas y relatorías de los talleres de evaluación participativa).

Los resultados de la investigación

Los resultados finales de la investigación se hicieron constar en un informe final. Estos informes reúnen los datos del seguimiento de las experiencias y de las evaluaciones realizadas además de los testimonios de los actores de las experiencias. Un buen ejemplo es el elaborado por Pablo Andrade sobre la experiencia *Diarios ciudadanos*.

Los resultados de la investigación nos permitieron construir los logros y los indicadores e iniciar la elaboración de una lista de indicadores estratégicos de la relación entre prácticas de lectoescritura y procesos de desarrollo social. Consensuamos entender un indicador como un criterio que aplicado a un campo particular de conocimiento y de acción permite evaluar el grado de lo logrado.

El objetivo final del proyecto de investigación ha sido construir una guía para la investigación y generar indicadores cuya base deberá estar en la autoestima en su capacidad de impacto social, la inclusión y la cohesión social. A partir de las primeras discusiones y evaluaciones iniciales de las

experiencias se propuso una serie de indicadores diferenciando entre estos y los logros. Esta primera propuesta generaba discusión y se formulaba como una hipótesis de trabajo porque cada indicador era redactado de forma que motivara a preguntarse en cada experiencia concreta, por eso acompañamos estos borradores de indicadores de unas observaciones. El objetivo era buscar una redacción para que provocaran una pregunta del tipo: y eso, ¿en qué lo vamos a ver?, ¿cómo se manifiesta?, ¿en qué tipo de comportamiento se traduce? Por ejemplo:

Indicador Acrecentamiento de la inclusión social. Observaciones: se entenderá a partir de las preguntas ¿en qué se puede ver reflejada: en hacer participar a los padres de manera activa y responsable en la educación de sus hijos?, ¿en hacer visibles a los ancianos como ciudadanos útiles?, ¿en dar a los niños el papel de actores?, ¿en transformar a los usuarios en creadores e incluso en gestores culturales?

Indicador Logros en la participación política y ciudadana. Observaciones: habrá que preguntarse: ¿cómo se visualizan esos logros? ¿En la participación en los barrios? ¿En la solidaridad vecinal? ¿En las alianzas comunales? Estos logros, ¿provocan una mayor participación en los movimientos sociales?, ¿en los partidos políticos?

Indicador Autoreconocimiento con autoestima tanto individual como grupal. Observaciones: ¿cómo se manifiesta la autoestima, en qué tipo de comportamiento se hace visible?

Como conclusión, una reunión en la fase final, tuvo como objetivo fijar y comentar la evaluación, proponer al resto del equipo los logros de cada experiencia y configurar los indicadores. Durante la discusión de esta reunión, se percibió como los tiempos de las experiencias no son los

mismos que los de la industria mediática porque necesitan de un mínimo de durabilidad no sólo para poder acercarnos a ellas e investigarlas sino para que formen parte de vida de las personas y para que una experiencia de lectoescrituras se transforme en una experiencia de vida para el investigador, el mediador y el receptor. Otra de las comprensiones fundamentales fue la relacionada con la pluralidad y riqueza de la lectura y la escritura; la comprensión de que pasan procesos fundamentales de la construcción de subjetividad.

6. Los investigadores: una propuesta para la investigación en experiencias de lectoescrituras

En este capítulo describimos la investigación que puede realizarse en las prácticas de lectoescrituras desde la experiencia acumulada a largo de la presente investigación y relatada en los capítulos anteriores. Situamos el trabajo en la metodología de la investigación acción porque esta metodología permite:

- a. analizar de qué manera una experiencia de lecturas y escrituras puede visibilizar y enfrentar los sesgos que quedan aún de exclusión social;
- b. analizar, reformular y diseñar experiencias que pongan en relación las lectoescrituras con el desarrollo, entendido como *inclusión social* de las personas y las colectividades, *participación ciudadana* en todos los espacios en los que se toman decisiones que les conciernen y *creatividad cultural*;
- c. analizar de qué manera pueden diseñarse experiencias de lectoescrituras que pongan en relación a estas con la sociedad de la información desde dos criterios: la transformación de las lectoescrituras en *espacios mediadores* entre las diversas culturas y la *pluralización* efectiva del leer y el escribir.

En la primera parte se describe el papel y el perfil del investigador, el rol del mediador en la investigación y la relación que puede mantener con la investigación. Este último aspecto anticipa la información del capítulo 8, donde se habla del trabajo del mediador en el proyecto de investi-

gación: el papel que cumple, las dimensiones que ayudan a configurar su perfil y los aspectos relacionados con la estructura y organización de la capacitación.

A continuación, se describen los principales métodos y técnicas que se utilizaron en la investigación y de las fases del proceso, los objetivos y los resultados de la investigación. El capítulo finaliza con una propuesta de herramientas para comunicar el proceso y los resultados obtenidos y una serie de orientaciones para formar un equipo de investigación específico para este tipo de trabajo.

El investigador

Perfil del investigador

En el marco metodológico elegido, es condición primordial que un investigador sea, en primer lugar, un observador competente, capaz de realizar observaciones precisas, de separar lo que es propio del contexto en el que investiga de lo que es susceptible de ser generalizable. Su función será analizar e interpretar para producir conocimiento que enriquezca la experiencia y, en consecuencia, la comunidad en la que se lleva a cabo.

El investigador, con la participación más concreta e inmediata del mediador, puede obtener resultados del análisis y de la evaluación para contribuir a crear nuevas iniciativas que ayuden a mejorar las experiencias que se llevan a cabo.

Papel del investigador

El rol del investigador de experiencias de lectoescrituras para el desarrollo requiere:

- situarse en una perspectiva de la investigación acción;
- considerar la investigación de la experiencia de lectoescrituras en el contexto de la comunidad, de la sociedad, ampliando el marco geográfico de lo concreto a lo global y
- superar el nivel de la anécdota para abstraer de la experiencia concreta un modelo de actuación susceptible de ser adaptado a contextos diferentes.

De una manera particular, la participación del investigador consiste en las siguientes acciones:

1. *Observar y explorar*, porque el rol del investigador le permite hacer observación, incluso de los aspectos negativos, que pueden ayudar a mejorarla. La diferencia con el mediador radica en el hecho que este está más involucrado en la experiencia e incluso puede formar parte del grupo social en el que se lleva a cabo.
2. *Escuchar* a los agentes implicados para tomar una distancia inquisitiva. Al ser un investigador externo a la comunidad y al proyecto, es más fácil que estos comenten los aspectos que piensan que no funcionan como también los que consideran exitosos, sin pensar que caen en la arrogancia.
3. *Relacionarse y comunicarse* con el mediador que participa en la experiencia, con los responsables de su ejecución y con los participantes.
4. *Analizar e interpretar* los datos obtenidos, afinando el análisis para distinguir lo que funciona desde el punto de vista de todos los agente activos.
5. *Proponer* acciones que mejoren el proyecto. El papel del investigador desde la observación externa, sin ligazón con el proyecto, le permite ser un observador objetivo que ha aportado una visión sobre actividades o que propone pautas de trabajo que podrían ser susceptibles de ser cambiadas.

6. *Recopilar, organizar y evaluar* la información.

Papel del mediador en la investigación

Resulta fundamental que una de las metas del investigador sea facilitar el profesionalismo del mediador con la finalidad de que adopte una actitud distinta ante su trabajo y de que acompañe la investigación. Este cambio de mirada le convierte en una pieza clave y de esta manera, el mediador que participa en la investigación puede aportar datos o plantear preguntas desde la observación participante.

Pero para que un mediador ayude en la investigación, requiere de ciertas destrezas: observación competente, mirada analítica, reflexión crítica, comprensión teórica y, en la medida de lo posible, capacidad de generalización. De esta manera, el mediador inserto en la comunidad lectorscritora es una parte fundamental del equipo de investigación, él hace parte de los ejercicios de observación e interpretación.

No podemos olvidar que el mediador es el mejor situado para la observación y el que puede utilizar el conocimiento resultante de la investigación para enriquecer la experiencia que coordina.

Los métodos y las técnicas

La terminología

Toda investigación (y más la que trabaja con terminología de uso común que puede ser interpretada de manera diferente e incluso contrapuesta), requiere de un estadio previo que consiste en definir una terminología común. Es decir, es necesaria la construcción de un patrón común de identificación para definir los conceptos claves de la experiencia que se investiga. Consensos sobre, por ejemplo, los conceptos de lectura o lec-

turas y escritura o escrituras, el concepto de mediador o qué se entiende por promoción de la lectura pública unida al desarrollo.

Parte de la terminología habitual usada por el equipo investigador también debe ser compartida por mediadores y gestores de políticas públicas de lectura. En este nivel, el trabajo del investigador permitirá a mediadores y gestores responder claramente a preguntas como: ¿qué es leer?, ¿qué es escribir?, ¿qué modelo de lectura y de escritura queremos o tenemos?, ¿para qué? o ¿qué formatos de lectoescrituras se prefieren o se usan?

Estas cuestiones deben ser contestadas y compartidas en el contexto concreto del equipo de investigación. Será el investigador quien proponga y consensue unos criterios básicos que serán conocidos y consensuados por el equipo de trabajo que gestiona y acompaña la experiencia para que el proceso sea objetivo, compartido y justificado ante todos los implicados.

En el anexo, el lector puede encontrar la terminología que hemos utilizado a lo largo de esta investigación.

Los métodos

Los métodos de la investigación que se proponen como los procedimientos más adecuados para la investigación en programas de lectoescrituras son la investigación acción que incluye técnicas asociadas al estudio de casos, la observación y la etnografía.

1. *La investigación acción*

Entendemos que toda investigación sobre experiencias de lectoescrituras para el desarrollo debe ser concebida como un proyecto de investi-

gación y acción, una estrategia metodológica que permite variedad de métodos y técnicas, que se articulan en un modelo horizontal donde se construye el conocimiento de manera conjunta. Esta metodología:

- Implica la colaboración directa con todas las personas que participan en la experiencia.
- Considera a los participantes como miembros de grupos sociales.
- Se transforma en educativa porque considera a los implicados en la experiencia, no como meros objetos de la investigación sino como sujetos activos que se enriquecen con esta.
- Se basa en una relación en la que las personas implicadas son participantes en el proceso de cambio.
- Parte del contexto y el momento concreto en el que tiene lugar la experiencia y se orienta a la construcción de futuro a partir de las propuestas de mejora que realiza.
- Implica una intervención en la experiencia que conlleva cambios para las personas y los elementos implicados.
- Consiste en un proceso cíclico en el que la investigación, la acción y la evaluación están vinculadas entre sí.

La utilización de este método de investigación permite:

- Examinar la experiencia de lectoescrituras a través de técnicas variadas que permiten la recolección de datos diversos.
- Idear una intervención concreta para el contexto y adecuada a los objetivos de la experiencia.
- Evaluar la experiencia con sus propios mediadores tanto en los logros como en las carencias.
- Aportar estrategias para el mejoramiento de la experiencia.

La espiral de la investigación-acción participativa se representa de la manera siguiente:



Este enfoque de la investigación requiere un continuo flujo de ida y vuelta que lleva al equipo, formado por investigadores y mediadores, de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión. Es decir, la investigación está anclada en el hacer, en la iniciativa que desarrolla la comunidad, analizando los pasos y las etapas que vive cada experiencia, para volver a ella y actuar.

2. Estudio de casos

Pero para trascender el área de la experiencia concreta objeto de la investigación, es necesario aplicar otros métodos que permiten pasar de lo concreto a lo abstracto para ofrecer un modelo de actuación similar aplicable a diferentes contextos. Dicho en palabras de Cohen (2002: 185): el estudio de casos “sondea en profundidad y analiza exhaustivamente los fenómenos múltiples que constituyen el ciclo de vida de la unidad, con idea de establecer generalizaciones sobre una población más amplia a la que pertenece la unidad”.

Este método permite la recogida formal de datos presentándolos como una opinión interpretativa de un caso único, a través de bases de datos que suponen una colección entera de la información recogida y organizada durante la investigación. Es decir, la información de una experiencia concreta durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución. Puede realizarse a través de la narración, de la descripción o de la exposición, recogiendo todos los elementos posibles de manera que el investigador actúa como un cronista que da cuenta de lo que observa pero también como un investigador que aporta datos y posibles interpretaciones. Resumiendo (Blaxter 2008: 82-85), el estudio de casos:

- debe relacionarse con un marco de trabajo teórico, que a su vez debe ajustarse a medida que los resultados del estudio de casos arroja nuevos datos;
- procede de las prácticas y experiencias de las personas, fuertemente basadas en la realidad;
- permite las generalizaciones de una instancia concreta a un aspecto más general;
- puede ofrecer fuentes de datos de los que se pueden hacer análisis posteriores;
- pueden vincularse con la acción y contribuir a cambiar la experiencia.

De hecho, un estudio de casos puede ser un subconjunto de un proyecto de investigación acción más amplio.

3. *La etnografía*

La etnografía se plantea en un contexto de descripción profunda que busca, no sólo la descripción de la realidad observada sino también su interpretación, lo cual permite establecer una aproximación conceptual a los procesos de sonsacamiento de información a través de la aplica-

ción de entrevistas en profundidad y entrevistas grupales, que ayudan a construir el contexto del relato etnográfico.

De esta manera, se crean nuevas categorías conceptuales, a partir de los discursos de los entrevistados, categorías emergentes y conceptuales que los propios sujetos entrevistados construyen, utilizando parte de los enfoques desarrollados en la Grounded Theory.

La observación etnográfica, basada en la descripción densa que menciona Clifford Geertz, nos permite establecer unidades de observación diversas que van desde el territorio al sujeto y viceversa.

En las actuales investigaciones es necesario ampliar las observaciones a nuevos espacios de expresión, como lo son el ciberespacio y las nuevas formas de habitar la ciudad que ahí se expresan. A la amalgama de técnicas y conceptos de análisis se le conoce como etnografía virtual u observación digital. Ya que observamos prácticas y relaciones que solo se desarrollan en un contexto digital, identificando “los habitus” de los internautas. Entendemos el concepto “habitus” como “un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1972).

4. *Observación (no) participante*

Observación en los diferentes ámbitos de los actores (casa, escuela, biblioteca, consumos culturales, creencias, etc.), para describir los recursos materiales, patrimoniales y sentimentales de los que parten los

participantes en la experiencia y su evolución. La finalidad es interpretar los procesos y sus causas relacionadas con las experiencias, a partir de la anotación y análisis de aquellos eventos de interés de la experiencia.

La observación se realiza en el espacio de participación, un espacio de interacción entre los resultados obtenidos del proceso de investigación formal y el diálogo entre sus actores, donde interactuarán los diversos saberes desprendidos en el proceso investigativo.

Diferenciamos entre observación participante y la no participante. Resumiendo (Mckernan 2008):

- La observación participante es manifiesta e interactiva: el investigador se implica en el rol de las personas que estudia, se transforma en un miembro normal del grupo tomando parte activa en las actividades, los acontecimientos y la cultura del grupo social de la experiencia.
- La observación no participante es poco visible y no reactiva: el investigador se mantiene apartado y alejado de la acción, no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, deliberadamente no simula pertenecer a él. Está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal y utiliza técnicas poco visibles para conseguir datos con la finalidad de no interferir en la secuencia natural de los acontecimientos.

Las técnicas

A través de las técnicas descritas en este apartado se obtienen los datos cualitativos para saber, por ejemplo, de qué manera en la historia personal de los actores, vinculados a una experiencia de lectoescrituras han sido incluidos para desarrollar sus propuestas creativas de participación que el mediador podrá utilizar, o qué universo cultural tienen las personas,

qué relación afectiva tienen con la lectura o la escritura en sus diferentes formatos. Además de los datos cuantitativos como, por ejemplo, cuántas personas participan, cuántos libros leen, cuántos artículos se publican, qué recursos culturales tiene a mano la gente o qué tiene en casa.

Son datos obtenidos en los diferentes ámbitos de las experiencias de lectoescrituras: desde la casa a la escuela o la biblioteca, desde el ordenador hasta la plaza o el cine, sin olvidar la historia personal para indagar, por ejemplo, con qué recursos personales llega a la experiencia.

Si proponemos una investigación inductiva, entendida desde el punto de vista de la investigación acción, se precisan técnicas que permitan flexibilidad en la recolección de datos dado que estos son tanto numéricos como textuales, cualitativos como cuantitativos y requieren diferentes estrategias de análisis. Las técnicas propuestas son las que se describen a continuación.

Revisión documental: en la fase inicial de la investigación, se refieren los estudios concretos previos a la investigación que:

- a. Proporcionan una revisión teórica con respecto a lectoescrituras, sociedad de la información, capital cultural, capital social, libro y lectura, espacio público y participación ciudadana.
- b. Radiografían el marco previo a la experiencia de lectura, a través de la base de datos sobre consumos culturales, estudios de población, etc.
- c. Documentan legislativamente el contexto de la experiencia sobre los diferentes estamentos gubernamentales.

Una vez la investigación está más avanzada, en la fase de seguimiento, se utilizan otros documentos como datos resultantes de las técnicas utilizadas o informes de seguimiento que se el equipo comparte a través de, por ejemplo, una intranet u otro medio para ponerlos en circulación y compartirlos una vez han sido generados.

Entrevistas: la entrevista en profundidad, entendida como técnica de sonsacamiento, búsqueda o recolección de datos, puede ser estructurada, semiestructurada o abierta. Se entiende como la elaboración y ejecución de guiones que profundizan los testimonios de los participantes para analizar los cambios tanto en el nivel personal como en el sociocultural de los miembros de la experiencia y para definir las transformaciones que se generaron en ellos.

El tipo de instrumentos que se pueden utilizar varía de la entrevista individual a la grupal diferenciando entre:

- Entrevista estructurada: el investigador parte de una lista de preguntas específicas, un cuestionario que se administra de manera oral.
- Entrevista no estructurada o semiestructurada: los datos que se quieren obtener se dejan al entrevistado, en el momento que éste hable de aspectos que interesen al investigador se le puede pedir que se extienda en ellos.

Cuestionarios: consiste en la formulación de preguntas precisas para encontrar respuestas a los temas de interés que habitualmente suprimen el contacto cara a cara con el entrevistador propio de la entrevista. Se pueden realizar por teléfono, por escrito, cara a cara por el mediador o ayudantes, etc.

Las encuestas deben realizarse desde el punto de vista del objetivo de la investigación pero siempre propasando por una revisión del mediador de la experiencia, con la finalidad de añadir, eliminar o cambiar los apartados que consideren oportunos. Y sobre todo, para adaptar el vocabulario a los contextos culturales de los que serán encuestados.

Diferenciamos entre las encuestas realizadas en el antes, durante y después de la experiencia. Pueden ser cuestionarios cuantitativos a partir de los objetivos y las metas propuestas que miden el impacto del programa: aceptación de los participantes del programa y los cambios registrados sobre los objetivos propuestos.

De cara al grupo de investigación, es interesante incluir en el diseño de los cuestionarios los elementos que lo conforman. Por ejemplo, el desarrollo de una matriz de variables que permite operacionalizar los objetivos e hipótesis de investigación en dimensiones, variables e indicadores. De esta manera, permite observar el recorrido que hace una variable, hasta convertirse en una pregunta del cuestionario. Se ha de evitar la indagación por temas dispersos o no cubiertos en todo en el instrumento que se genera.

Informes de acompañamiento: son documentos que consignan el análisis de la experiencia investigada, los datos recogidos y la evaluación realizada. Como en otros momentos, diferenciaremos claramente entre los informes realizados por el investigador y por el mediador que acompaña la investigación. En el caso de la investigación, los informes deben ser una crónica, una exposición, descripción y evaluación de la información que se transmite, siempre con datos que puedan presentar un discurso compartido por el grupo de investigación. En definitiva, una descripción profunda de la realidad observada y su interpretación, a través del uso de

las herramientas descritas en este apartado. En el caso del mediador, el investigador lo instará a evitar presentarlos con excesiva subjetividad, con más adornos que verdaderos datos que permitan la discusión y el análisis y con un exceso de protagonismo del mediador sin dar la palabra a los verdaderos protagonistas de la experiencia.

El documento describe el acompañamiento, es decir, los elementos claves, las fortalezas y debilidades del proceso, apuntando los logros y evaluándolos, reflexionando conceptualmente, organizativamente y políticamente y se caracteriza porque:

- Permite organizar un conocimiento útil para la comunidad, dando cuenta de la diversidad de actores sociales, territorios y culturas, construyendo un mapa de la comunidad para comprender su funcionamiento.
- Incluye textos plurales resultado de las diferentes técnicas utilizadas: diarios, encuestas, entrevistas, fotografías, videos, etc.
- Reporta datos diferentes que permiten el análisis y la evaluación de la experiencia.
- Se presenta como un informe completo, con una redacción expositiva y en un lenguaje objetivo.
- Distingue entre lo que resulta inocuo de lo que aporta.

Historias de vida: son narraciones escritas, orales o audiovisuales, en primera persona de aquellos momentos y realidades de la vida cuyo impacto se hace en algún modo visible y necesario para comprender las acciones y la relación con las lecturas y las escrituras de los participantes, y evaluar el impacto de la experiencia en sus vidas, teniendo en cuenta sus contextos familiares y sociales.

Biografías: narración en primera persona que puede presentarse en forma escrita, oral o audiovisual; realizada antes de la participación en la experiencia de la persona de quien se hace la biografía y que recoja los aspectos elegidos por el investigador, teniendo en cuenta sus contextos familiares y sociales.

Relaciones discursivas : la relación discursiva es una tipología de análisis cualitativa que busca identificar, en primera instancia, las categorías discursivas de los entrevistados, identificando aquellas categorías convergentes y correspondientes entre distintos grupos de entrevistados, en torno a la misma experiencia.

A partir de esto y en una profundización de la entrevista, se debe identificar en el proceso de sonsacamiento cuál es la relación que existe para los sujetos entrevistados, entre los conceptos que declara. Por ejemplo, conceptos que son causales de otros, o están asociados, o son parte de él. Como también nos permite identificar categorías familiares que agrupan a uno o más conceptos declarados. Estas pueden ser graficadas a partir de un algoritmo a las categorías y sus relaciones.

Las fases de la investigación

El análisis de las experiencias se realiza antes, durante y después de su ejecución para la creación de protocolos de actuación para mediadores y gestores culturales, la elaboración de relaciones entre lectoescrituras y desarrollo y la observación de las razones que llevan a determinadas experiencias trascender la formación de lectores para estimular procesos de participación ciudadana y empoderamiento social en comunidades locales.

El análisis de la génesis, el seguimiento y la finalización de experiencias de lectoescrituras concretas permite la valoración de los logros y la formulación de indicadores para su evaluación. El análisis debe considerar: los instrumentos, los destinatarios, los mediadores, los espacios, las acciones y el plan.

Para el seguimiento en las diferentes fases se propone, por una parte, la utilización de un foro digital de uso exclusivo para el equipo investigador que permite la comunicación continua entre todo el equipo de investigadores y la circulación de todos los documentos creados durante la investigación. Por otra, la realización de reuniones presenciales en las que se fija el tipo de investigación que se realiza, el protocolo que se sigue y las discusiones en las diferentes fases, como describimos en cada momento. En el segundo capítulo se narra el proceso del proyecto de investigación y se puede consultar el tipo de reunión y su contenido en las diferentes fases del proyecto.

Fase inicial

Toda experiencia investigada parte de un escenario previo en el que unos mediadores han llevado a cabo prácticas de lectoescrituras en espacios concretos para unos destinatarios que ya las experimentan. Por lo tanto, un conocimiento detallado del escenario previo de los modos de lectoescrituras existentes, es imprescindible para contextualizar la investigación y realizar el diagnóstico previo.

Los datos obtenidos del diagnóstico inicial permiten generar la radiografía de las experiencias de lectoescrituras previas a la experiencia analizada, informa de los aciertos y fracasos anteriores y ayudará a los mediadores a contar con la complicidad, confianza y apoyo de los agentes y los destinatarios protagonistas.

El diagnóstico inicial se realiza con las técnicas descritas en apartados anteriores y aporta datos sobre los sujetos como, por ejemplo, datos oficiales de la población que participa en la experiencia sobre la situación económica y cultural, nivel de estudios, población emigrada, tipos de oferta de ocio (cine, teatro, bibliotecas, centros excursionistas, bares, discotecas, botellón, etc.) y consumo cultural. Y sobre los mediadores que llevarán a cabo la experiencia: los mismos datos que los anteriores para comparar con el grupo en el que se inscriben y conocer el lugar social y cultural que ocupan en su población.

Dependiendo del objetivo de la investigación hay datos que también es necesario reunir como el perfil cultural de los usuarios antes de formar parte del proyecto: qué tipo de libros, discos, películas, etc., consumían; cómo llenaban sus horas de ocio; cómo se relacionaban con sus iguales y a partir de qué elementos se establecía la relación (música, lectoescritura, estudios, deporte, etc.) y en qué espacios (bar, calle, instituto, etc.).

El diagnóstico inicial también proporcionará datos sobre los recursos, es decir, el tipo de material que tiene el lugar donde se llevará a cabo antes de iniciarse el proyecto, número de consultas de material y tipo de material que se utilizaba. Cuál es su valoración cualitativa, es decir, porque está ese material, qué usos hace la comunidad de él, qué importancia simbólica tiene para la población. *Y el uso* que hacen de los formatos, por ejemplo, si la experiencia se realiza en una biblioteca, qué lugar social ocupa la biblioteca en la vida del destinatario o en la de la población (acceso a recursos que no tienen en casa, lugar donde encuentra la paz que no hay en casa, lugar de socialización, etc.). Para qué usan la lectura o la escritura (y medir como la experiencia cambia la concepción y los procesos para lograrla).

En algunos casos, sobre todo si el mediador participa en la investigación, se necesitarán datos sobre la relación afectiva que mantiene con la población o sobre las formas de gestionar para entender y evaluar adecuadamente los datos que proporcione sobre el grupo.

Una reunión de la fase inicial tiene el objetivo de iniciar y conformar el grupo coordinador, las tareas y el cronograma de trabajo; la creación del marco conceptual y la definición del esquema metodológico de la investigación.

Fase de seguimiento

La investigación se realiza durante el acompañamiento y seguimiento de la experiencia. El seguimiento puede realizarse de manera presencial o no presencial, y sobre el terreno o de forma virtual, como hemos comentado anteriormente. Los datos obtenidos serán fundamentales también para el mediador y el grupo protagonista porque les ayudará a la autoreflexión que los sujetos realizan de su propio proceso, y a la evaluación para obtener datos que permitan mostrar, a través del análisis objetivo, su evolución para su posterior reformulación.

El tercer capítulo detalla cómo se realizó esta fase en el proyecto y la importancia que tuvo para la evolución de las experiencias y para su evaluación. De hecho, la evaluación de las diferentes experiencias demostró cómo el seguimiento consiguió sujetos y mediadores activos, reflexivos y conscientes que se transforman de ser receptores de acciones o políticas a protagonistas de las experiencias que viven.

Los resultados del seguimiento son necesarios para el estímulo, la maduración y la evaluación de la experiencia, para apoyarla con diversos tipos de recursos y evaluándola periódicamente para su evolución,

para que la experiencia trascienda la simple formación de lectores y se transforme en un estímulo de procesos, tangibles de participación ciudadana y empoderamiento social en comunidades locales, para crear unos modelos susceptibles de que funcionen en otros contextos, para formar al mediador capacitándolo para detectarlas, hacerles el seguimiento, evaluarlas y potenciarlas.

Durante la fase de seguimiento, entre las acciones que el investigador realiza destacamos las siguientes:

- Aportar datos y analizar los componentes centrales de la experiencia para conocer las motivaciones de la lectoescritura en los participantes de la experiencia.
- Analizar las relaciones generadas en torno a la participación e inclusión de los participantes, los mecanismos de comunicación que utilizan o cómo funciona y evoluciona la autonomía individual y colectiva en el proceso.
- Analizar los procesos lectoescritores desarrollados por la experiencia y los sujetos involucrados en ellos.
- Analizar y describir cómo la propuesta motiva la acción colectiva encaminada a la construcción de sujetos pensantes y creativos que actúan en comunidad y sociedad y el grado en que los sujetos reconocen su participación en el proyecto.
- Analizar y describir los procesos lectoescritores desarrollados por la experiencia y los sujetos involucrados en ellos.
- Analizar y describir la organización (toma de decisiones, construcción de acuerdos, representación, realización de acciones, etc.) y las acciones realizadas en la experiencia (colectivamente con, para y fuera de la comunidad).

- Analizar, describir y evaluar los aspectos importantes para el funcionamiento de la experiencia como los aspectos que hay que reforzar desde el punto de vista del proyecto o los logros conseguidos.
- Analizar, describir y evaluar los impactos y los efectos de la experiencia.

Durante esta fase, la reunión previa que puede realizar el equipo de investigación tiene como objetivo la aprobación y seguimiento de las técnicas, las fases que se seguirán durante el proyecto, el tipo de seguimiento y los datos que se pueden obtener, las características de la comunicación por el foro. Una vez avanzado el seguimiento, el equipo puede realizar una nueva reunión presencial para comentar y compartir las estrategias de acompañamiento específicas de cada experiencia y definir la metodología de evaluación.

En conclusión, consideramos que esta es la fase esencial de la investigación en la que debería explicitar los aspectos que los agentes implicados no ven, los que necesitan fortalecerse así como incorporar las dimensiones que faltan en la experiencia.

Fase final

Diferenciaremos entre la fase final de la investigación concreta de cada experiencia y la fase final del conjunto de la investigación. En el caso de la investigación, esta debe realizar una evaluación final que incluya las acciones de las fases anteriores a las que se suman otras que, dependiendo de cada experiencia concreta, podrían ser, entre otras, las siguientes:

1. Descripción de la organización interna de la experiencia: toma de decisiones, construcción de acuerdos, representación, realización de acciones.

2. Descripción de las acciones realizadas colectivamente dentro y fuera de la comunidad.
3. Autoevaluación de los resultados obtenidos para compartir con el resto del equipo los logros y dudas.
4. Analizar con el equipo responsable de la experiencia los aspectos que hay que reforzar de cada una desde el punto de vista del proyecto de investigación.

Para la consecución de la evaluación se utilizan las técnicas descritas anteriormente que aportan datos cuantitativos y cualitativos suficientes para su evaluación. La reunión de la fase final tiene el objetivo de fijar y/o comentar la evaluación, proponer para su discusión por el resto del equipo los logros, configurar los indicadores y estructurar los informes finales.

Los objetivos de la investigación en experiencias de lectura

Es fundamental en toda investigación fijar los objetivos que se quieren conseguir; a partir de la investigación desarrollada, podemos plantear los objetivos siguientes.

Sobre las experiencias de lectoescrituras

Si se centra la investigación en la experiencia de lectoescrituras, en primer lugar, deberíamos analizar si su desarrollo cumple los requisitos para ser una actividad o una experiencia, es decir, si tiene las condiciones mínimas para poder ser analizada. Si es así, el objetivo principal de la investigación sería:

1. Analizar la génesis y el seguimiento de prácticas de lectura concretas, para valorar los logros y formular indicadores que permitan su evaluación, considerando: los instrumentos, los destinatarios, los mediadores, los espacios, las acciones y el plan.

2. Analizar las razones que llevan a determinadas prácticas trascender la simple formación de lectores para estimular procesos tangibles de participación ciudadana y empoderamiento social en comunidades locales.
3. Clasificar y tipificar las experiencias de lectoescrituras pertinentes con base en un mapa de rasgos relacionados con sus dimensiones sociales, culturales y políticas.
4. Detectar y analizar, a partir de criterios objetivos y evaluables de prácticas de lectoescrituras modélicas caracterizadas:
 - Por su innovación: saber analizar las prácticas novedosas desde nuevos paradigmas.
 - Por ser incluyentes que llevan a cabo diferentes actores sociales, que sirvan como pauta para el diseño de indicadores de lectura como fenómeno cultural y forma de acceso a la sociedad de la información.

Sobre los destinatarios

Los objetivos de la investigación centrados en los destinatarios quieren conocer y analizar las motivaciones de las lectoescrituras de los participantes en una experiencia, es decir, por qué están ahí o qué quieren conseguir.

Se puede plantear objetivos descriptivos como:

- describir las relaciones generadas en torno a participación e inclusión,
- detallar los procesos de lectoescrituras desarrollados por la experiencia y los sujetos involucrados en ellos,
- pormenorizar los componentes centrales de articulación de proyecto, los corresponsales, los lectores y su contexto territorial.

O plantearse objetivos analíticos como:

- analizar los impactos y efectos de la experiencia en el grupo,
- analizar de qué manera la propuesta motiva la acción colectiva encaminada a la construcción de sujetos pensantes y creativos que actúan en comunidad y sociedad,
- analizar de qué manera una experiencia de lectoescrituras puede visibilizar y enfrentar lo que en las prácticas de lectura queda aún de exclusión social.

Los objetivos de acción

Los datos conseguidos durante la investigación permiten ampliar los objetivos propios con otros que tienen que ver con la acción, es decir, con lo que se hace y se puede hacer, y que son:

Objetivos de protocolos:

1. La creación de protocolos de actuación que sirvan para mediadores y gestores culturales en contextos diferentes.
2. La elaboración de un marco conceptual en donde se definan nociones pertinentes sobre lectoescrituras y desarrollo y las relaciones específicas que mantienen a partir del análisis de las experiencias examinadas.
3. La elaboración de protocolos de evaluación capaces de detectar experiencias que puedan ser consideradas como “buenas prácticas” y de las que se puede obtener información sistematizada, logros concretos e indicadores que permitan la comparación de prácticas diferentes.
4. La elaboración de protocolos que permitan la adaptación de buenas prácticas de lectoescrituras a otros contextos.

Objetivos sobre experiencias:

1. El diseño de experiencias de lectoescrituras caracterizadas por:
 - a. Socialmente se transformen en un ejercicio de derecho a la palabra propia que exige ser escuchada.
 - b. Replicables de desarrollo social por medio de la lectoescrituras.
 - c. Sean capaces de crear un espacio de aprendizaje solidario y culturalmente abierto y tolerante.
 - d. Donde interactúen culturas diversas: oral, letrada, audiovisual, digital; de proyección escolar y social; lúdica y como participación política y de acción ciudadana.
2. El diseño de técnicas e instrumentos de medición para comprobar y explicitar cómo la lectura genera desarrollo a través de la creatividad social.

De una manera más global, los datos conseguidos durante la investigación permiten:

1. El diseño de experiencias que pongan en relación las lectoescrituras con el desarrollo, no como subordinación utilitarista sino como enriquecimiento de la experiencia al vincularla a las tres dimensiones básicas y estratégicas de la vida social cotidiana que son:
 - La *inclusión social* de las personas y las colectividades ahora que el modelo económico global vigente se revela más y más excluyente con todos aquellos que no le sean funcionales, y ello tanto en la educación como en la salud, en la vida laboral o en los más básicos derechos.
 - La *participación ciudadana*, tanto de los individuos como de las colectividades, en todas las esferas o espacios en los que se toman decisiones que les conciernen, especialmente aquellos en los que la falta de participación ciudadana, o de la sociedad civil, resulta

- convirtiéndose en aval de la exclusión social y, por tanto, en un desprestigio creciente de la democracia.
- La *creatividad cultural* entendida, no como las actividades ligadas únicamente a las “expresiones” de lo que en Occidente se tiene por Arte sino a todas aquellas formas mediante las cuales las personas y comunidades acrecientan su propia vida cultural, ya sea celebrando o reinventando, recordando e innovando, resistiendo y recreando.
2. El diseño de experiencias que pongan en relación la lectoescrituras con sociedad de la información significan contar con otros dos criterios:
- a. La transformación de la lectoescrituras en *espacio mediador* entre las diversas culturas que habitan hoy los ciudadanos –orales, letradas, audiovisuales– de manera que aprender a leer y escribir ponga las bases para la práctica de una verdadera interculturalidad en la que el didactismo autoritario se vea convertido en performatividad ciudadana.
 - b. La *pluralización* efectiva del leer y el escribir, esto es su vinculación explícita a las nuevas sensibilidades de los adolescentes y jóvenes, y a los nuevos lenguajes y escrituras que, desde los medios audiovisuales y las tecnologías digitales, replantean hoy el significado de lo que teníamos por alfabetización y escritura.

Finalmente, la investigación debe ayudar a:

1. Formular líneas estratégicas de trabajo que permitan adelantar proyectos de formación de lectoescritores desde la perspectiva del desarrollo social en los diferentes espacios (bibliotecas, escuela, espacios no convencionales).

2. Diseñar indicadores cualitativos que relacionen los impactos de la lectura, en sus diferentes formatos y modalidades, sobre el desarrollo en sus diversos campos y dimensiones de la vida colectiva.

Los datos

Los datos son para saber qué había antes de iniciar la experiencia y, después, para poder evaluar cómo avanza y finaliza; y a continuación, para diseñar nuevos objetivos y metas. Pero, desde una perspectiva más concreta, los datos deben construir un cierto mapa de la comunidad y extraer conocimiento para saber cómo funciona la experiencia, dar cuenta de las relaciones sociales que se dan entre los participantes y de las relaciones discursivas que establece la comunidad, ofrecer información al mediador y a la propia comunidad del contexto comunicativo y social sobre el que se experimenta la experiencia. En este sentido los datos nos permiten desarrollar una evaluación que nos ayudará a establecer una situación diagnóstica, la cual puede ser comparable a futuro.

En todos los casos, es importante disponer de los datos de la comunidad en general en la que tiene lugar la experiencia y también de los sujetos que participan en ella para poder realizar los contrastes de resultados en cada fase de la investigación.

Los datos resultantes del análisis del funcionamiento de la experiencia tienen, entre otros, los objetivos de:

1. Analizar con los mediadores los aspectos que hay que reforzar.
2. Evaluar los aspectos de la actividad mostrando las cuestiones que el día a día no mostraba.
3. Dar la medida exacta de los logros conseguidos, porque a menudo la cotidianidad o la falta de parámetros para comparar con otros proyectos no deja ver los logros conseguidos.

Datos cuantitativos y cualitativos

Los *datos cuantitativos* hacen referencia a la cantidad y tipos de los habitantes de la población general en la que tiene lugar la experiencia, los índices de lectura, la cantidad de libros leídos, comprados o consultados en la biblioteca; el tipo y el número de recursos de acceso libre; usos de la lectura y de la escritura, etc.

Los *datos cualitativos* hacen referencia a la capacidad de apropiarse de las experiencias y hacerlas suyas, los problemas de relación, el papel del mediador en la comunidad, las relaciones entre las personas, etc.

Sobre los datos concretos que necesitamos, en el tercer capítulo se han descrito los que se utilizaron en las experiencias concretas que acompañamos y evaluamos, generalizando la investigación propia; los datos que se pueden obtener son los siguientes:

Datos sobre la población:

- Población participante en la que se llevó a cabo la investigación de la experiencia y la de su contexto: edad, sexo, consumos culturales, etc.
- Relación de los participantes con la escritura, la lectura y las tecnologías de la comunicación y la información antes de iniciar el proyecto y al finalizarlo.
- Datos sobre los consumos culturales de dónde parten y dónde llegan.
- Escolaridad, alternativas de aprendizaje, tipo de lecturas que frecuentan, pertenencia de los libros, ejercicios de la escritura, acceso a las tecnologías de la información y participación de los diferentes grupos de la comunidad.
- Nivel de información, interés y compromiso con el objetivo propuesto antes de empezar el proyecto.

- Datos sobre el tipo de material que lee o consume o produce o escribe la comunidad antes de poner en marcha la práctica, usos que da a cada material, lugares donde los disfruta, etc.

Datos sobre los mediadores:

- Cómo son antes de formar parte de la práctica: de qué profesión proceden, qué tipo de especialidad tienen, dónde han trabajado antes, de qué comunidad forman parte, qué habilidades poseen, etc.
- Datos sobre los consumos culturales, de dónde parten y dónde llegan.

Logros e indicadores

El momento de la evaluación es el de la interpretación de los datos, en la que el investigador analiza pautas de trabajo. Para dar cuenta de los resultados finales de la investigación, se formulan los logros e indicadores a partir de los datos recogidos.

Los datos recogidos por el investigador se transforman en logros e indicadores cuando nos comunicamos con la población ajena al equipo de investigación, es decir, con los protagonistas de la experiencia, los mediadores, los gestores, los políticos o los medios de comunicación.

Un indicador es la manera de medir de forma clara, sintética, rápida y comunicativa los resultados de la investigación; una herramienta diseñada a partir de los datos obtenidos en la investigación que facilitan la comprensión de los logros; la traducción de los resultados de la experiencia de lectoescrituras y desarrollo al lenguaje específico de los políticos, los mediadores y los medios de comunicación. Un indicador debe ser fiable, claro, transferible en el tiempo y en el espacio; presentado con las fuentes de verificación, accesible y relevante para la política comparable que

oriente sobre dónde se encuentran las políticas, que permita la evaluación de políticas y que ayude a los políticos en la toma de decisiones.

Un logro, por su parte, es lo que una experiencia concreta ha conseguido o alcanzado; el indicador es generalizable. El logro es particular de una experiencia concreta, pero puede ser compartido por otras. Muestra la realización concreta de los indicadores, se redactan en forma de oración porque hay un sujeto, la experiencia, que en su desarrollo ha conseguido una serie de acciones, experiencias, objetos, cambios, índices o valoraciones con las personas o grupos que participan en ella, mientras que el indicador es una frase en forma nominalizada. Los logros son útiles para el bibliotecario, el mediador, el alcalde, el técnico cultural de una localidad o para la ONG que diseña, acompaña y evalúa una experiencia y debe dar cuenta de resultados concretos.

En el sexto capítulo aparecen los logros de cada una de las experiencias que hemos acompañado y en el noveno la propuesta de indicadores culturales y de desarrollo.

La comunicación de la investigación

La comunicación de la investigación es imprescindible para dar a conocer el marco conceptual, mostrar el protocolo de trabajo, los datos y su análisis o la evaluación de la experiencia los resultados de la evaluación.

Diferenciaremos la comunicación según el destinatario que puede ser el propio equipo de investigación, los mediadores y gestores de la experiencia, los responsables políticos o los medios de comunicación.

La comunicación con el propio equipo de investigación se realiza a través de los instrumentos que provee la página web y de las reuniones, como hemos comentado en los apartados anteriores.

La comunicación con los mediadores y gestores de la experiencia a través de la participación elegida por el investigador, de las reuniones que establecemos con ellos, de las partes de la página web que proponen una comunicación en abierto con herramientas como un blog de los mediadores o las personas que participan, de un foro de opinión donde comentan los alcances de la experiencia, de los informes elaborados que los tengan como receptores, etc. La comunicación de los resultados se establece mediante los logros y los indicadores que den información sobre dónde se encuentran las políticas, que permita la evaluación de lo realizado y que les ayude a la toma de decisiones.

La comunicación con los responsables políticos o los medios de comunicación se establecerá a partir los informes específicos que contendrán los indicadores generales y los logros específicos conseguidos en cada experiencia concreta.

La formación de un equipo

En el proyecto de investigación partimos del análisis de las experiencias para poder concebir representaciones sobre cómo pensar las políticas públicas de lectura pensadas desde las lectoescrituras y con incidencia en el desarrollo.

Cada vez es más necesario formar equipos diversos geográficamente y multidisciplinarios, por lo tanto, una de las primeras acciones que es necesario emprender es una traducción cultural entre los diferentes investigadores porque aunque se hable una misma lengua no se parte de culturas, metodologías y visiones similares.

Por eso entendemos que, además de las acciones de investigación que se emprenden, como investigadores que quieren formar un equipo donde discutir, intercambiar opiniones y experiencias, construir conocimiento

conjuntamente, se deben emprender una serie de acciones que llevarán a conformar formas de trabajar compatibles. A partir de la experiencia adquirida, un equipo de investigación debería tener en cuenta los aspectos siguientes:

1. Traducción cultural de lenguajes a través del diseño de lenguajes que funcionen como mecanismo de comunicación entre los actores culturales para dar cuenta de los logros y transformaciones de la experiencia.
2. Creación de un marco conceptual común que:
 - defina los conceptos de lectura(s) y escritura(s) desde la orientación de políticas de lectura pública unidas al desarrollo;
 - concrete la terminología usada por investigadores, mediadores y gestores de políticas públicas de lectura.
3. Desactivación de marcos comunes no adecuados sobre lo que significa una campaña de promoción de la lectura, qué es leer, qué formato, para qué, leer más allá de la escuela, ligar la lectura a la escritura, etc.
4. Creación de una construcción teórica: una teoría emergente y empírica que saldrá del proceso de investigación que permita consensos sobre los modelos metodológicos para este universo complejo.
5. Conocimiento de la multiplicidad de actividades de lectoescritura que ayude a desactivar el desconocimiento mutuo del trabajo realizado.
6. Establecimiento de protocolos de actuación útiles para todos.
7. Importancia de la comunicación interna y de la formación de un equipo de investigación (foro, intranet, etc.).

Un equipo de investigación en políticas de lectura pública debería caracterizarse por dos señas de identidad:

1. Diverso geográficamente: para trascender el marco de lo local pero siempre partiendo de experiencias concretas.
2. Interdisciplinario profesionalmente: para dar cuenta de los procesos sociales y culturales y lectoescritores que se gestan en el ejercicio lector desde diferentes áreas de conocimiento: sociología, comunicación, estudios sobre la literatura, antropología, la lectura y las tecnologías, etc.

En el caso que se incorpore el mediador en la investigación, esta debería concebirse en dos niveles:

- uno para el propio equipo,
- otro como formación de mediadores que acompañan de forma consciente y con un equipo de investigación que consiga la reflexión con los implicados en la investigación.

7. Los mediadores: función y perfil

La figura del mediador ha sido clave para la maduración de cada práctica de lectoescrituras y para la investigación. Para los usuarios de la práctica, porque su gestión y acompañamiento permite madurarla y, al final, transformar una práctica de lectura en una experiencia de lectoescrituras y de vida. Para la investigación, porque la alimenta acompañando y guiando las experiencias durante su implementación.

Todo mediador debe aspirar a profesionalizarse porque sólo de esta manera podrá adoptar una actitud implicada con la práctica. Los mediadores responden a diversos tipos y perfiles dependiendo tanto del tipo de práctica como del contexto o de los recursos disponibles. Cada tipo desarrolla un papel y responde a un perfil determinado, además, es responsable de diferentes acciones y requiere un tipo de formación que varía tanto en el tiempo como en la intensidad o variedad de temas dependiendo de las variables anteriores. En este apartado desarrollamos estos puntos.

En todo el proyecto hemos resaltado que la importancia del proyecto está en las personas, en los cambios y en los beneficios que le reportan. Obviamente, también a los mediadores porque ellos observando, experimentando y, en algunos casos, participando en las prácticas viven su propio proceso con la intensidad que decidan hacerlo, pero en la mayoría de los casos hay una transformación de la mirada hacia su trabajo, hacia la lectura o, lo que es más importante, hacia los grupos con los que trabajan. Así lo expresa Hamilton, promotor de equipo regional Urabá de la experiencia colombiana *Retomo la palabra*:

Antes del proyecto, yo decía “desmovilizados” con desprecio. Pero yo he ido cambiando. Tengo un vecino que dice, pero cómo es posible

que les den de todo, sicólogo, escuela, hasta plata mensual ¿Y las víctimas qué? Yo tenía una visión así, pensaba que todos eran lo peor. Comencé a acercarme por amistad, hablábamos mucho del proyecto, de lo que hace Retomo. Yo pensé que me gustaría hacer parte del proyecto. Me di cuenta al leer relatos de sus historias de vida, de sus experiencias y reflexiones. [...] Alguno me contó que tiene su diario desde el primer día que entró allá. En un ejercicio que hicimos, él le escribía a su esposa con poemas, en quince minutos escribió mucho, lo leyó, yo le pregunté, me explicó, descubrí esa sensibilidad. Lo ven a uno pasar, “Ey, profe”, uno ya sabe que es un participante (...). Esto a mí me ha transformado en mi forma de verlos; uno ya quiere ir a las sesiones; ellos caminan dos o tres horas para ir a la lectura, uno ve que sí les interesa. La mayoría van porque les pagan, pero otros no, van y dicen que es para toda la vida. Uno ver que el otro ya quiere superarse, la relación no es tan íntima pero sí de respeto, lo saludan a uno en la calle (Rivera 2010).

Tipos de mediador

Tradicionalmente, el mediador de prácticas de lectura ha estado vinculado a las áreas de educación, bibliotecología, ciencias sociales o literatura. En la actualidad, el nuevo concepto de experiencia de lectoescrituras demanda integrar nuevos saberes y habilidades que tienen que ver con el mundo de la comunicación, los medios, la comunicación virtual, el audiovisual o el arte. Se hace necesario un mediador con capacidades y miradas plurales que incentive el cruce y la interacción de los lenguajes orales, gráficos, audiovisuales y virtuales.

Un mediador de lectoescrituras puede ser el bibliotecario, el maestro, el promotor de lectura, el formador, etc. Diferentes perfiles con diferentes

responsabilidades y diferentes niveles que se complementan con la colaboración del investigador. Esta facilita el profesionalismo, o su mejora, con la finalidad de que adopte una actitud distinta ante su trabajo y de que acompañe la investigación. Este cambio de mirada le convierte en una pieza clave y de esta manera, el mediador que participa en la investigación puede aportar datos o plantear preguntas desde la observación participante.

El mediador del ámbito familiar o del ámbito más próximo al grupo

No se trata de un mediador profesionalizado pero puede recibir una cierta formación e implementar los efectos de las acciones del mediador. Es un mediador formado en la experiencia, un usuario con funciones de gestor y mediador. A menudo puede ser el mismo actor de las experiencias que acaba transformándose en gestor de sus actividades y las de su grupo. Como ejemplo, los padres de *Municipi lector* reciben cursos para aprender a contar cuentos a sus hijos en casa, los adolescentes de *Club lector* preparan sus actividades, encuentros con los autores o proponen las lecturas, los de *Intrusos de Parque Casas* o de *Museo vivo* organizan actividades para sus vecinos.

El mediador de una práctica de lectura

Habitualmente relacionado con la biblioteca, el centro escolar, etc. Es el más habitual y es el que gestiona e implementa la práctica diariamente. Proporciona datos e información al investigador (o al gestor político) para su mejora y ayuda en la evaluación de la actividad proponiendo una interpretación de los datos y cambios para su mejora. Está directamente relacionado con los usuarios de la práctica pero no necesariamente forma parte de su grupo social o se implica en sus vidas más allá de las actividades relacionadas con las prácticas.

El gestor político o cultural

Además de las responsabilidades anteriores diseña, evalúa, propone y ejecuta cambios en las prácticas para su mejora. Es la administración, forma parte de ella o se relaciona ejecutando y administrando los recursos que son necesarios para poner la práctica en marcha y mantenerla. Como observador más externo a esta (aunque también puede implicarse en el grupo de usuarios) puede obtener datos que contrasten con los aportados con un mediador más implicado en la práctica. Es un puente entre los usuarios y el mediador y los investigadores porque, en definitiva, es el que crea las condiciones políticas, económicas y sociales para que la práctica encuentre un terreno adecuado para su desarrollo y para que mediador pueda realizar su trabajo en las mejores condiciones posibles.

Ejemplos de mediadores

Los dos últimos tipos de mediadores son los que tienen un perfil profesional y, por lo tanto, el que más nos interesa aquí. Ambos pueden involucrarse y formar parte de la comunidad en la que tiene lugar la práctica o diseñarla, acompañarla, gestionarla y evaluarla como un externo.

Por ejemplo, en *Club lector* dirigido a un público (pre)adolescente el mediador es un bibliotecario, pero de una edad y experiencia vital cercana al usuario, por lo que les da confianza y consigue de esta manera que sus recomendaciones sean más seguidas por los chicos porque consigue una mayor confianza e identificación. En el caso de un usuario adolescente, el componente afectivo cuenta mucho en esta edad para aceptar la sugerencia y, por otra parte, los usuarios más implicados se convertían en un público ideal para experimentar las reacciones en torno a novedades no comerciales y pasar a ser, a su vez, un mediador próximo a sus iguales proponiéndoles las lecturas que les han gustado o los autores más cerca-

nos a la vez que eran ellos los que sugieren el tipo de actividades que más les gustan, las preguntas que hacen a los autores, etc.

Los mediadores de *Retomo la palabra*, aunque no formaban parte del grupo destacan aspectos tales como ser tenidos en cuenta por los otros y participar en actividades lectoras, que incluyen el acercamiento al arte, al cine, a la música y a las discusiones sobre intereses comunes: “¡se dio acercamiento con una población vedada!” (Formador), “lo asumo (el programa) como una forma de participación ciudadana, como parte del ejercicio democrático que me permite ser miembro activo de la comunidad” (Formador).

En el caso de *Municipio lector* cuenta con los tres tipos de mediadores: el primero, los padres, reciben unos cursos para aprender a contarles cuentos a sus hijos o unas recomendaciones para aprovechar al máximo las maletas de libros que llevan a sus casas e intentar que el trabajo que se realiza en los ámbitos públicos continúe en los privados. El mediador de la práctica era la bibliotecaria que formaba parte del grupo de usuarios: bibliotecaria, vecina del pueblo, etc. Además, la práctica contaba con un gestor cultural, el responsable de CLIJCAT-IBBY que coordinaba la experiencia y un Consell de Lectura, formado por un miembro de cada una de las distintas entidades firmantes del convenio, se reúne mensualmente para preparar las actividades así como evaluar el funcionamiento del proyecto a partir de las opiniones de cada uno de sus miembros.

Los papeles del mediador y del investigador quedan claros en este ejemplo: el mediador de *Los intrusos de Parque Casas* debatía permanentemente la experiencia con los adolescentes y la bibliotecaria responsable en términos de lo que significaba para ellos la edición de una revista y la oportunidad de hacerse escuchar por los vecinos. Reflexionaba con el grupo acerca

del alcance de una publicación escrita por jóvenes, que daba cuenta de lo que ellos pensaban sobre los grandes problemas del barrio. Mientras que, en la etapa de acompañamiento, fue el investigador el que orientó a los actores (adolescentes y bibliotecaria) para que la revista incluyera más notas sobre los problemas que sufría *Parque Casas*; como consecuencia, la repercusión entre los vecinos del barrio fue mayor porque los temas sociales habían atraído el interés de la comunidad. En la misma etapa de acompañamiento (momento de pensar y orientar la evaluación de la experiencia) fue también cuando el investigador planteó a los adolescentes, y a la bibliotecaria, algunas de las preguntas que permitirán evaluar la experiencia.

Perfil del mediador

El conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a un mediador tiene que ver con las aptitudes o habilidades necesarias para implementar, acompañar y, en su caso, evaluar una práctica de lectura. Gráficamente, las cualidades que dibujan su perfil tienen que ver con:



Actitud

Un valor imprescindible en el mediador es una actitud abierta hacia los lenguajes que entienden la lectura en un sentido amplio y que derivan a la escritura y una actitud abierta hacia culturas de procedencia geográfica, social y formal diversa. Si bien, tradicionalmente las prácticas de lectura se han centrado en la lectura, a menudo literaria, y en formato libro legitimando como único lenguaje el gráfico y como único formato el libro, el mediador se abre hacia un universo de integración hacia otros lenguajes y formatos. La lectura literaria puede ser el eje pero no el corsé o la barrera hacia las nuevas formas de lectoescrituras que conforman el universo cultural actual.

Compromiso

La investigación trata de la inserción de las lectoescrituras en las prácticas y procesos sociales de desarrollo, es decir, potenciamos e investigamos experiencias que tienen un potencial de transformación en la vida de los actores y sus entornos. Lógicamente, es una condición esencial del mediador que las guía, conocer bien a la población con la que trabaja, mostrar un compromiso social y sentirse parte de la comunidad y valorarla.

Perseverancia

La permanencia del rol del mediador y la asunción de responsabilidades durante un tiempo prolongado es una condición fundamental para la buena marcha de la experiencia y para su maduración como profesional. La continuidad debe de ir acompañada de la estabilidad profesional necesaria que le permita trabajar con la práctica de lectura durante el periodo de tiempo necesario para que la práctica sea una experiencia.

Organización

Hablamos de habilidades organizativas y de gestión que tienen que ver, no sólo con la gestión de recursos y de actividades sino también con la capacidad de liderazgo, el tratamiento de los grupos, la capacidad para entusiasmar al personal. Estas habilidades le permitirán desde el tratamiento integral de las lectoescrituras plurales como la estimulación de la interculturalidad, tanto por el tipo de prácticas que se realizan como el tipo de textos con los que trabajan atendiendo a la diversidad de perfiles de los actores.

Colaboración

Pero para que un mediador potencie la práctica, la implemente o ayude en la investigación, necesita de destrezas como la capacidad para la observación competente, una mirada analítica, reflexión crítica, comprensión teórica y, en la medida de lo posible, capacidad de generalización. De esta manera, el mediador inserto en la comunidad lectoescritora es una parte fundamental del equipo de investigación, él hace parte de los ejercicios de observación e interpretación.

No podemos olvidar que el mediador es el mejor situado para la observación y el que puede utilizar el conocimiento resultante de la investigación para enriquecer la experiencia que coordina.

Acciones del mediador

Los protagonistas de una experiencia son sus actores: su participación da forma a la práctica de lectoescrituras y su implicación los transforma en parte integrante de la experiencia. Los mediadores son a su vez actores y agentes de la experiencia. Pensarla y resignificarla es una tarea

esencial para su seguimiento. Concretamente, las actividades de los mediadores de prácticas y del gestor son las siguientes:

Sobre el diseño previo

Antes de empezar a trabajar, el mediador gestor político y cultural puede ser el que diseñe la práctica de lectoescritura que llevará a cabo. El diseño partirá de las respuestas a preguntas como ¿cuál es el objetivo?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo empezamos?, ¿cómo analizaremos y evaluaremos?, ¿con qué recursos contamos?, ¿de qué escenario y capital cultural partimos?, etc.

Las acciones previas que lleva a cabo este mediador son:

Qué hay	Radiografiar el escenario
Para quién y sobre qué	Conocimientos y consensos
Qué haremos	Objetivos y metas
Cómo	Seguimiento y acompañamiento

1. Un protocolo que permita la radiografía del escenario previo de lectura para enlazar las prácticas anteriores con las futuras.
2. Unos conocimientos del contexto de las prácticas y unos consensos sobre el concepto de lectura y escritura y sus formatos.
3. Una formulación de los objetivos y las metas considerando los datos de la radiografía, de los conocimientos y basados en los consensos.
4. Un protocolo de seguimiento de las prácticas para su evaluación.

Radiografía del escenario previo de lectura

Cuando hablamos de un protocolo que permita la radiografía del escenario previo de lectura para enlazar las prácticas anteriores con las fu-

turas respondemos a la pregunta: ¿qué hay antes de iniciar esta práctica de lectoescrituras?

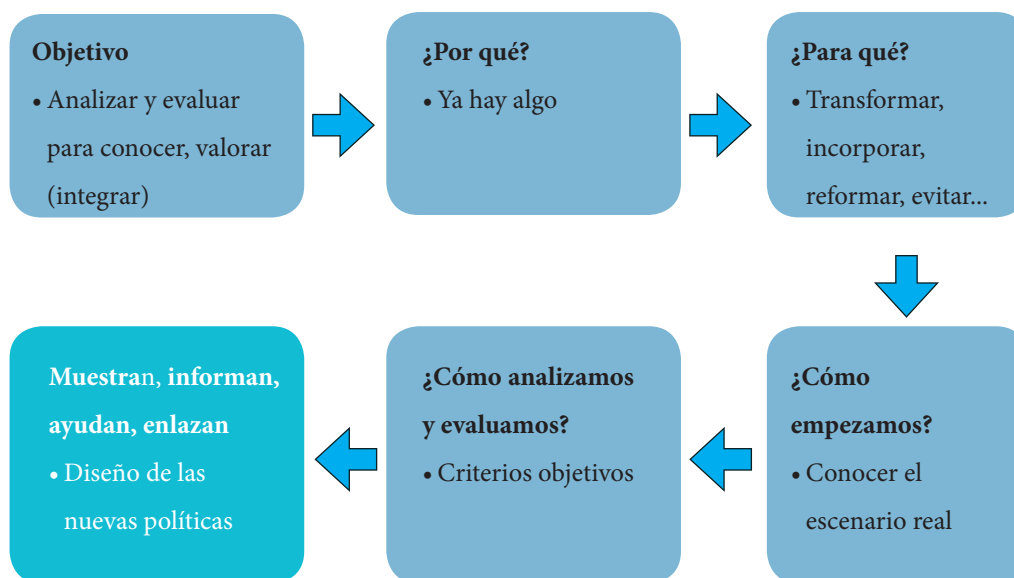
Ninguna política pública parte de cero y menos las de lecturas y escrituras del siglo XXI. Se parte siempre de un escenario en el que unos mediadores llevan a cabo prácticas de lectura y escritura en espacios concretos para unos destinatarios que ya las experimentan. Por lo tanto, un conocimiento detallado del escenario previo de las prácticas de lectura (y escrituras) es imprescindible para diseñar nuevas porque:

- a. muestra la radiografía de las prácticas de lectura previas sobre el que construimos el nuevo,
- b. informa de los aciertos y fracasos de las prácticas anteriores,
- c. ayuda a contar con la complicidad, confianza y apoyo de los mediadores y los destinatarios protagonistas.

Estos datos permiten:

- a. enlazar las políticas anteriores y las actuales para el diseño de nuevos proyectos,
- b. confirmar y fortalecer las prácticas adecuadas,
- c. evitar las políticas agotadas, transformar las prácticas no adecuadas o prescindir de ella desde criterios objetivos y compartidos.

Por eso, el primer paso que ayudará a diseñar estrategias consistirá en fijar un protocolo que muestre cómo radiografiar el escenario previo de prácticas de lectoescritura a partir de estrategias que consideren los aspectos siguientes:



¿Cuál es el objetivo? Analizar y evaluar las experiencias previas para su conocimiento y valoración, y en su caso, para su integración en las nuevas prácticas.

¿Por qué? Porque partimos de un contexto en el que ya “hay algo” y la evaluación de las prácticas existentes ayuda a diseñar las políticas futuras.

¿Para qué? Para conocer qué hay y obtener datos que ayuden a:

- transformarlas en modelos de buenas prácticas,
- incorporarlas al nuevo proyecto como actividades y
- reformularlas para incorporarlas a las nuevas políticas.

El resultado de la evaluación da pistas sobre cómo formular las nuevas prácticas y cómo evitar determinadas estrategias. Para una formulación de nuevas políticas, hay que considerar que las prácticas existentes son un capital en el que se han depositado esperanzas y esfuerzos que no

puede ser desatendido o ignorado sino que debe ser conocido por la comunidad, formando parte de una *base de datos* virtual que dará información y servirá de modelo para los gestores.

Conocimientos del contexto

El gestor político o cultural realizará acciones para obtener conocimientos del contexto de las políticas y consensos sobre el concepto de lectura y escritura y sus formatos. El diseño de políticas de lectura pensadas para escenarios y actores concretos (pero que sean modelos susceptibles de funcionar en otros contextos) se apoyará en el conocimiento concreto del contexto en el que se llevaran a cabo y en un consenso sobre el concepto de lectura(s), en su caso, escritura(s), y desarrollo.

Los datos resultantes de la radiografía del escenario previo de las prácticas de lectura, como los del análisis del contexto y de los actores y los consensos sobre lectura, escritura y desarrollo ayudan a definir y perfilar los objetivos y las metas que plantean las políticas públicas.

¿Para quién son las prácticas? En el diseño de prácticas para el desarrollo es fundamental atender el contexto de la exclusión al que enfrenta la práctica de lectoescritura. Cada grupo se siente excluido de diferentes maneras y vive necesidades culturales, políticas y sociales diversas; por lo tanto, en el diseño es necesario entender cómo la práctica:

- se aproxima a los problemas y necesidades,
- aplica los conocimientos logrados de un campo a otro de manera dinámica y creativa,
- recupera la historia de su contexto para el desarrollo social del ser humano,

- permite que sus receptores se apropien de los elementos de la experiencia y
- genera nuevos usos y prácticas culturales.

¿Qué queremos saber?	Qué instrumentos	Qué datos elegimos	Para qué
Para quién son las políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Radiografía del marco previo de prácticas de lectura • Estudios generales • Investigación 	Cuantificables: <ul style="list-style-type: none"> • Libros • Horarios • Personas • etc. No cuantificables: <ul style="list-style-type: none"> • Personalidad • Disponibilidad • Entusiasmo • Personalización del proyecto • etc. 	Concretar los objetivos y las metas
Para qué espacio			
Qué recursos tenemos			
Quién las coordina			

Para el diseño de este contexto, necesitamos información sobre el destinatario, el espacio, los recursos y el perfil del mediador que las acompañará, y en su caso, el tipo de formación que tiene para diseñar el que necesitará.

Básicamente, son datos que corresponden a una evaluación inicial y que dibujan “el antes” de la implantación de las prácticas. Para obtenerlos, es importante decidir el tipo de técnicas e instrumentos que se utilizarán para obtener el tipo de datos que necesitamos y, finalmente, saber para qué vamos a utilizar la información. Es necesario conocer para quién son las prácticas, para qué espacio, qué recursos tenemos y quién y cómo es la persona que hará de mediador.

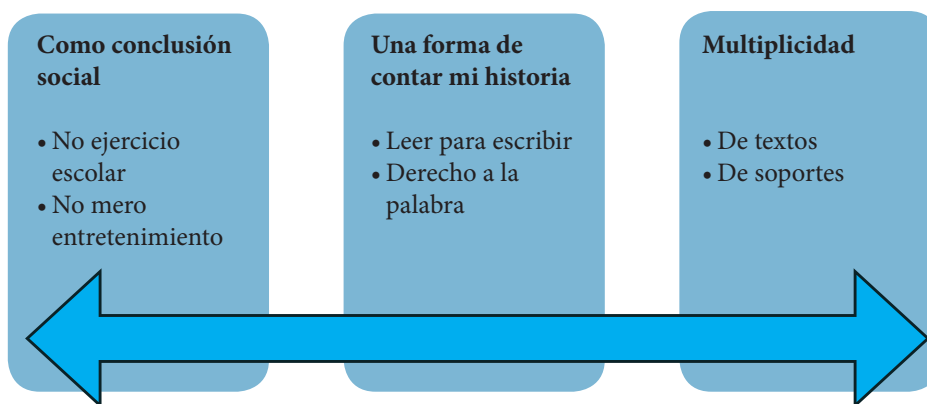
En definitiva, conocer la identidad de los participantes desde el inicio es esencial para comprender el punto de partida de la propuesta, poder entender los

obstáculos que se pueden plantear en su desarrollo y para valorar el alcance y los logros obtenidos.

Consensos sobre el concepto de lectura, escritura y desarrollo

En la primera parte de este documento se ha hablado sobre lo que significa concebir prácticas de lectoescritura desde el punto de vista del desarrollo y en el capítulo 5 se ha descrito cómo se concretan en prácticas de lectura que se han llevado a cabo. La lectura de estos apartados da cuenta de la complejidad teórica y práctica de estos conceptos y consecuentemente, de la necesidad de establecer un consenso sobre ellos, para que políticos, gestores, investigadores, mediadores y receptores entiendan lo mismo cuando estamos hablando de ello.

Básicamente, se trata de responder claramente a preguntas como ¿qué significa leer en el contexto de esta práctica?, ¿qué es escribir?, ¿qué modelo de lectura y de escritura?, ¿para qué?, ¿qué formatos de lectoescritura? Pero son cuestiones que tienen que ser contestadas en el contexto concreto, en el escenario de lectura en el que se van a aplicar como propuesta:



Objetivos y metas

La siguiente acción tiene que ver con la formulación de los objetivos y las metas considerando los datos de la radiografía, de los conocimientos y basados en los consensos.

El mediador gestor político o cultural propone unos objetivos concretos que parten de la radiografía del escenario de lectura, del contexto en el cual se aplicarán las prácticas, del conocimiento previo y los consensos sobre el concepto lectoescritura y desarrollo. Su formulación es fundamental para la concreción de las metas que se quieren alcanzar, para la planificación del seguimiento de la práctica y su evaluación. Consecuentemente, una buena definición de objetivos significa una buena fundamentación de la práctica de lectoescrituras.

Obviamente, es difícil proponer objetivos sin tener en cuenta contextos concretos pero sí que podemos plantear al mediador/gestor político o cultural un conjunto de criterios que le ayudarán a formularlos para asegurar la puesta en marcha de una prácticas que entiendan la lectura como parte del desarrollo de la comunidad y como una actividad plural. Para su redacción partimos de los principios siguientes:

- a. Son objetivos que entienden la lectura como inclusión social porque plantean prácticas internas a la vida cotidiana, a las relaciones sociales y culturales y conectadas con la cultura y los consumos culturales de sus receptores.
- b. Son objetivos que entienden la lectura como el ejercicio ciudadano de la escritura, entendida como la capacidad de ejercer el derecho a la palabra y a la escucha pública.
- c. Son objetivos que amplían el concepto de texto y atiende a la diversidad de lenguajes en los que nos expresamos hoy.

Y desde el marco del proyecto algunos de los objetivos que el gestor cultural o político puede plantearse son:

Objetivos sobre inclusión social:

- Dar visibilidad a los actores y sus logros como sujetos activos que deciden el rumbo de su historia.
- Hacer visibles a los participantes ante la institución y la comunidad.
- Ayudar a la construcción de la comunidad y la ciudadanía.
- Reforzar, a través de las lectoescrituras, la cohesión social y la participación ciudadana.
- Generar una comunidad de lectores y escritores con capacidad de movilizarse para realizar acciones conjuntas que mejoran su calidad de vida.
- Constituir sujetos participativos que integren nuevas formas de concebir la democracia.
- Sentir que las relaciones con sus conciudadanos se han transformado.
- Formar ciudadanos comprometidos y responsables.
- Cambiar el papel del sujeto en su centro de trabajo y en su población transformando las relaciones con sus conciudadanos.
- Ayudar a valorar y respetar las identidades culturales, a través de la convivencia, en la realización de proyectos independientemente de las diferencias culturales, políticas y religiosas que existan entre ellos.
- Practicar el derecho a relacionarse.
- Establecer nuevas relaciones sociales.
- Tomar decisiones para el uso del tiempo libre.
- Tomar conciencia de los problemas sociales del barrio y fomentar el sentido de pertenencia e identidad colectiva.
- Ayudar al reconocimiento de capacidades propias y al desarrollo de potencialidades.
- Transformar a los participantes en protagonistas del proyecto.

- Transformar a los participantes en gestores culturales de su propia experiencia cultural.
- Ayudar a que los participantes ganen autonomía.
- Reconocer y respetar la diferencia.
- Reconocer las posibilidades de todos de conocer, saber y participar.
- Recuperar el derecho al estudio.
- Reconocer y ejercer los derechos humanos *en el seno de la familia*.
- Cambiar la manera de educar, de relacionarse con los hijos, con los maestros, con los otros padres, con sus conciudadanos.
- Ayudar a sentir y a pensar cómo ha cambiado el papel de los padres en la familia o en la escuela.
- Cambiar la manera de trabajar, de educar, de relacionarse con sus alumnos, con los otros maestros, con los otros padres, con sus conciudadanos.
- Involucrar a todos los agentes que participan en la cohesión de las relaciones entre maestros, padres y bibliotecarios, además de crear una relación más personal con el ayuntamiento.
- Implicar a los padres en las prácticas de lectura para cohesionar las familias.
- Concebir la práctica de la lectura como una mejora de la actitud en la escuela.

Objetivos sobre la lectura y la escritura:

- Leer y escribir para sí mismo y para otros.
- Incorporar la lectura, la escritura y el uso de la información en la vida cotidiana, laboral y comunitaria como herramientas en los proyectos de vida de las personas marginadas, de las comunidades que los acogen y aquellas cuyos derechos han sido violados.
- Aumentar la presencia del libro en la vida laboral y familiar.
- Abrir espacios a través de la lectura y la escritura en donde las fami-

- lias puedan convivir, aprender, crear, conocer, inventar, participar en su propio beneficio y en el de su colonia.
- Modificar las maneras de relacionarse con la ciencia y con la técnica, superando formas de exclusión social.
 - Completar la carencia de referentes culturales, de visión del mundo y la dificultad de simbolizar.
 - Crear el derecho a la singularidad.
 - Recuperar el ejercicio de la palabra.
 - Reconocer al prójimo, entendiendo el ejercicio de la tolerancia a través de la lectoescritura.
 - Aprender a expresar la inconformidad frente a las diferencias sociales, el sentimiento de fragilidad y la exclusión económica.
 - Utilizar la palabra, la lectura, la escritura como proceso de comunicación.
 - Utilizar la palabra, la lectura, la escucha y el diálogo como herramientas para el afrontamiento de situaciones de crisis.
 - Cambiar la mirada instrumental-escolar de la lectura y de la escritura por otra de interacción social y de interculturalidad.
 - Conocer el mundo.
 - Insertarse en la sociedad.
 - Respetar los derechos de autor.
 - Conocer y leer la diversidad de textos en cualquier lugar.
 - Recuperar y conservar viva la memoria y el patrimonio cultural de tu región.
 - Conseguir una mayor nivel de lectura en los niños y los jóvenes del municipio.
 - Implicar a todas las entidades del municipio, así como a todos los ciudadanos en la consecución del objetivo anterior.
 - Conseguir un compromiso firme por parte de la sociedad hacia la lectura y el desarrollo de la misma.

- Integrar prácticas sueltas que ya se realizan rentabilizando resultados, visualizándolas y conjugándolas en unos objetivos conjuntos.
- Formar ciudadanos más responsables para la mejora del entorno social y cultural partiendo del libro.
- Mejorar las relaciones de toda la sociedad en el valor común de la lectura y la escritura.
- Implicar a todas las entidades del pueblo y de los ciudadanos en el proyecto social de la lectura entre los niños.
- Hacer presente el libro en las fiestas mayores del pueblo, formando parte de la diversión de toda la comunidad.
- Dar visibilidad a la lectura en la vida ciudadana.

Objetivos sobre la multiplicidad y diversidad de escrituras:

- Generar sujetos creativos y productivos en términos sociales a partir de la práctica de lectoescrituras.
- Incentivar la creatividad como paliativo del fracaso escolar.
- Convertir la lectoescritura en un ámbito de interacción cultural (cultura oral, escrita, audiovisual, digital) entre los jóvenes.
- Crear itinerarios de lectura literaria, de imágenes, de canciones y audiovisual.
- Construir nuevas formas de sociabilidad a través de los diversos modos de lecturas y escrituras.
- Acrecentar el capital sociocultural de la comunidad: recreación y creatividad cultural: dar a los integrantes la posibilidad y el estímulo para ampliar su capital cultural y social, más allá de los consumos eminentemente frívolos y comerciales.
- Ampliar y diversificar los consumos culturales.
- Tener la capacidad de elegir, según un criterio propio, los consumos culturales.

Y no hay que olvidar fijar objetivos que tienen como centro los mediadores o los espacios donde se llevan a cabo:

- Crear prácticas de lectura para cohesionar a los mediadores.
- Hacer que mediadores y participantes consideren la experiencia de lectoescritura como un espacio público de participación, donde convergen distintos actores y desde el cual es posible concebir nuevas formas de sociedad democrática.
- Transformar la biblioteca como un lugar de vivencias personales y culturales.
- Ajustar los horarios de la biblioteca a las necesidades de los usuarios.

Evaluación

Una parte importante del diseño de estrategias de prácticas públicas tiene que ver con el acompañamiento/seguimiento de las prácticas que ayudará a la autoreflexión que los sujetos realizan de su propio proceso, y a la evaluación para obtener datos que permitan evaluar su evolución para su posterior reformulación.

En capítulos precedentes se detalla cómo se realizó en el proyecto y la importancia que tuvo para la evolución de las prácticas y para su evaluación. La evaluación de las diferentes experiencias demostró cómo el seguimiento consiguió sujetos y mediadores activos, reflexivos y conscientes que se transforman de ser receptores de prácticas a protagonistas de las prácticas que viven. El diseño de las formas de evaluación, los datos que se quieren conseguir y la finalidad de esta debe de consensuarse, describirse y acordarse desde el diseño de la práctica.

Sobre la gestión de la práctica

El mediador puede gestionar, acompañar y hacer crecer la práctica. Pero para poder llevar a cabo este trabajo es necesario pensar y organizar los

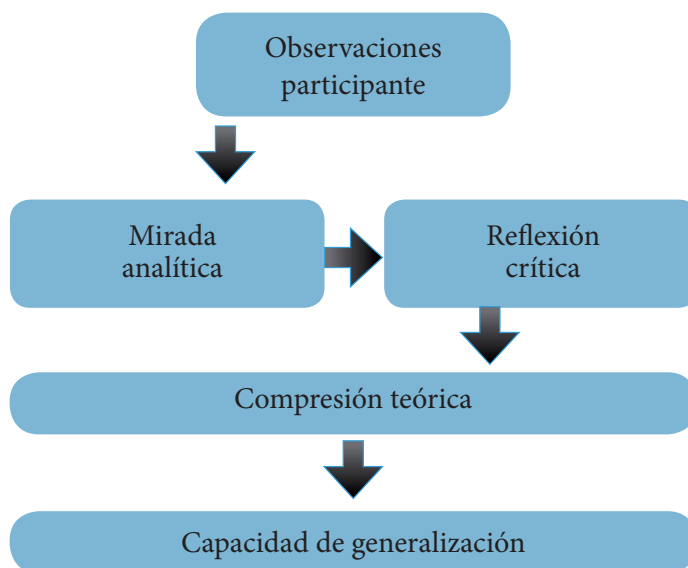
recursos materiales y humanos con los que se cuenta. La importancia del aspecto económico en la implementación de cualquier iniciativa es fundamental aunque, paradójicamente, a menudo no aparece en el debate hasta que surgen las complicaciones. Dicho de otro modo, si no se analizan los recursos (materiales y humanos) de que se dispone con la debida anticipación, no se podrá planificar adecuadamente los pasos que hay que dar y las limitaciones se descubrirán durante la implementación de la práctica, el momento en el que es más difícil resolverlas.

Es necesario que el mediador proponga un debate al iniciar el año, acerca de los recursos tangibles e intangibles con los que se cuenta y analizar y valorar lo que permiten realizar. Asimismo, el mediador debe analizar los recursos que pueden aprovechar mejor y la manera de conseguir nuevos ingresos. Más concretamente, las acciones relacionadas con la gestión de las prácticas son las siguientes:

- Coordinar las instituciones participantes, coordinar las instituciones con las asociaciones y los receptores.
- Gestionar, y en su caso diseñar, prácticas de lectura a mediano y largo plazo susceptibles de transformarse en experiencias de lectoescrituras y de vida.
- Coordinar las prácticas con las instituciones concernientes y los actores.
- Clasificar las actividades que forman la práctica por temas y complejidades para su gestión y crecimiento.
- Conocer y gestionar adecuadamente con las instituciones la búsqueda y solicitud de subvenciones, permisos, espacios donde realizar las prácticas.
- Saber gestionar y buscar recursos: usar criterios para la elección.

Sobre el acompañamiento de la práctica

Para acompañar una práctica el mediador (ayudado por el investigador o por la formación complementaria que se le proporciona), debe reunir o aspirar a reunir una serie de capacidades que según los diferentes niveles se gradúan de menos a más:



El seguimiento o acompañamiento de una práctica es necesario realizarlo de manera consciente, programada previamente, consensuada entre los diferentes mediadores y observada por el investigador. El protocolo de seguimiento va acompañado de la evaluación de la práctica que es necesaria para:

- Estimular, madurar y evaluar la práctica.
- Apoyarla con diversos tipos de recursos y evaluándola periódicamente para su evolución.
- Transcender la simple formación de lectores haciendo que se transforme en un estímulo de procesos tangibles de participación ciudadana y empoderamiento social en comunidades locales.

- Crear unos modelos susceptibles de que funcionen en otros contextos.
- Formar a los diferentes mediadores capacitándolos para detectarlas, hacerles el seguimiento, evaluarlas y potenciarlas.

Las acciones que se llevan a cabo durante el seguimiento se han descrito en los apartados 5 y 6 y diferencian tres fases fundamentales: el antes, el durante y el después para poder extraer los datos de evaluación. Los datos obtenidos en cada fase dan cuenta de donde se parte, cómo evoluciona y cómo finaliza.

El protocolo de seguimiento que forma parte de las acciones del mediador-gestor político debe considerar, no sólo el seguimiento sino también presentar unas pautas sobre cómo se hace. Así, para conocer la implementación de la práctica, el seguimiento del proceso deberá:

- a. Diseñar propuestas de apoyo que potencien el desarrollo de la práctica.
- b. Diseñar evaluaciones periódicas que:
 - Determinen el grado de avance.
 - Diagnostiquen la relación de la población participante con la lectura, la escritura y los medios de información y el desarrollo.
 - Midan en qué forma los participantes del programa, a través de la lectura, la escritura y los medios de información han iniciado un proceso de modificación de la manera de relacionarse con la sociedad, superando formas de exclusión social.

El mediador político marcará unos objetivos claros que tienen que ver con la finalidad de la práctica y que ayudarán a los otros mediadores a acompañarlas, y si es el caso, a evaluarlas, y al investigador a analizarlas y evaluarlas. Partiendo de lo dicho en los capítulos 5 y 6, las acciones del seguimiento por parte del mediador están centradas en los siguientes aspectos:

Sobre los actores y objetivos

- Los componentes centrales de articulación de proyecto, los responsables, los lectores y su contexto territorial.
- Las motivaciones de la lectoescritura de los participantes en una experiencia: ¿por qué están ahí? ¿Qué quieren conseguir?
- Las relaciones generadas en torno a la participación e inclusión.
- Los mecanismos de comunicación entre los diferentes actores culturales.

Sobre los procesos

- Los procesos lectoescritores desarrollados por la experiencia y los sujetos involucrados en ellos.
- La propuesta motivadora de la acción colectiva encaminada a la construcción de sujetos pensantes y creativos que actúan en comunidad y sociedad.
- El grado en que los sujetos reconocen su participación en el proyecto como un derecho.
- Los procesos lectoescritores desarrollados por la práctica y los sujetos involucrados en ellos.

Sobre la práctica

- La organización interna de la práctica: toma de decisiones, construcción de acuerdos, representación, realización de acciones.
- Las acciones realizadas colectivamente con y para la comunidad y fuera de la comunidad.
- El grado en que los sujetos respetan los derechos de los otros, reconocen y ejercen sus derechos humanos (educación, integración familiar, desarrollo humano, políticos, etc.).
- Las motivaciones de la lectoescritura de los participantes.
- Las relaciones generadas entorno la participación y la inclusión.

- Los aspectos que hay que reforzar de cada experiencia desde el punto de vista del proyecto.
- Los logros conseguidos.

Las acciones resultantes se complementan con las que realizará el investigador y que, aunque ya se han desarrollado en el capítulo 6, resumimos en las siguientes:

- Los impactos y efectos.
- El funcionamiento y evolución de la autonomía individual y colectiva en el proceso.
- La identidad cultural de los actores y la manera de interactuar respetando la identidad del otro.
- La identidad colectiva y el sentido de pertenencia en el proceso.
- Los mecanismos de comunicación entre los diferentes actores culturales.
- La relación existente entre las prácticas lectoescritoras y los procesos de inclusión y participación.
- La relación de los actores y la sociedad, superando formas de exclusión social.
- La inserción social y ciudadana de los actores y sus familias.
- Los aspectos que hay que reforzar de cada experiencia desde el punto de vista del proyecto.
- Los logros conseguidos para comparar con otras prácticas.

Sobre el capital humano y cultural

El mediador trabaja con seres humanos diversos y complejos, a los que tiene que coordinar, con los que tiene que acompañar sus prácticas y además entusiasmar y estimular para que participen, se integren y formen parte de la actividad generada sobre la práctica.

Es fundamental que el mediador potencie el capital cultural y estimule la interacción. Para ello hay que partir de los datos que proporciona el mapa sociocultural de la población en la que se va a trabajar, es decir, el capital cultural del que la práctica parte considerando desde las costumbres a las tradiciones, los saberes o la creatividad y valorando las carencias sociales y vivenciales.

En algunos casos, será necesario que el mediador utilice esta información, no sólo para diseñar, implementar, acompañar o evaluar la práctica sino también para crear conciencia de que los usuarios de esta tienen un capital cultural que tienen que conocer y valorar para hacerlo crecer. De esta manera lo entenderán como generador de comunidad que se crea a partir de aprender a hacerles crecer y tener conciencia que todos vienen a la práctica con cosas que podemos potenciar.

Más concretamente, las acciones relacionadas con los usuarios son las siguientes:

- Generar y estimular la formación de grupos.
- Ejercer el liderazgo y valorar y potenciar el de otros.
- Saber hacer un mapa del capital cultural de la población en la que se va a trabajar: costumbres, tradiciones, saberes, creatividad...
- Evaluar las carencias sociales y vivenciales de los usuarios.
- Crear conciencia en los usuarios de que tienen capital cultural que puede crecer.
- Potenciar el capital cultural de los usuarios.
- Propiciar la autogestión evitando la dependencia de ciertos tipos de liderazgos y la transformación del usuario en gestor de su propia ex-

- perencia: cuando este crece con la experiencia el mediador puede dar el relevo de parte de las funciones.
- Resolver conflictos y saber trabajar en equipo.

Uno de los mayores logros de las acciones del mediador será cuando consigue que los participantes lleguen a autogestionarse o a que adquieren un grado de maduración tal y de crecimiento que les permite transformarse en gestores de su propia práctica, incluso en mediadores.

Sobre las actividades

Las actividades que forman la práctica de lectoescrituras tienen unas particularidades que los mediadores no sólo conocen, sino que pueden diseñar, poner en funcionamiento, acompañar para hacerlas madurar y transformar. Más concretamente, las acciones relacionadas con los usuarios son las siguientes:

- Estimular la interculturalidad, la pluralidad cultural entre los textos orales, escritos, sonoros, digitales y la hibridación de lenguajes y escrituras.
- Estimular el paso de la lectura a la escritura: una escritura creativa, expresiva, ciudadana y no meramente escolar.
- Proponer lecturas adecuadas al perfil del lector a través de criterios de selección abiertos y compartidos, y variadas desde las de creación a las informativas.
- Diseñar, poner en funcionamiento, acompañar para hacerlas madurar y transformar.

Sobre la evaluación para la potenciación de la práctica

Con frecuencia, durante la implementación de la experiencia aparecen aspectos que es necesario fortalecer. El mediador, con la ayuda del investigador, puede visualizar con mayor claridad aquellas dimensiones de mayor debilidad en la experiencia para reforzarlas o para incorporar otras que completan los ob-

jetivos de la experiencia. Pero será el mediador el que transmite a los usuarios y a los políticos, lo importante de la práctica que llevan a cabo, lo beneficioso de los logros conseguidos. Por eso es necesario diseñar acciones para evaluarlas para presentar los logros conseguidos y las mejoras que es necesario aplicar.

De hecho, desde que una experiencia comienza a implementarse, es importante que quienes la llevan adelante prevean cómo se evaluará. La evaluación suele ser uno de los aspectos más débiles entre quienes impulsan experiencias. Con frecuencia, los actores sólo se preocupan por el lanzamiento y la implementación de una iniciativa. Pero a muchos les cuesta pensar a más largo plazo y anticipar las dimensiones que quisieran evaluar.

La idea es que el acompañamiento sirva de ocasión para que el mediador oriente a la población en cómo evaluar la experiencia y reflexionar acerca de cuáles son los aspectos que interesan más, qué interrogantes es necesario formular, cuáles son las hipótesis que se manejan como punto de partida, qué transformaciones se querrán medir, etc. La evaluación fortalece las experiencias y cuando se prevé desde el inicio, mayor riqueza tendrán los resultados que arroje.

Uno de los aspectos fundamentales podría ser potenciar la relación del proyecto con otros actores sociales. Las experiencias que vinculan lectura, escritura y desarrollo social, son aquellas que por su propia definición tienen un fuerte anclaje en la comunidad. No están aisladas de ella precisamente porque, entre sus objetivos, se señala la necesidad de fortalecer el compromiso y el sentido de pertenencia. Sin embargo, algunas experiencias rara vez se vinculan con otros actores de la comunidad. Se trata ésta de una dimensión esencial, en primer lugar, porque contribu-

ye a una mejor inserción de la experiencia en su ciudad o región. Además, y no menos importante, una experiencia que se relaciona con otros actores sociales, logra una mayor legitimación entre los vecinos. En esta instancia de acompañamiento, el mediador puede orientar a los protagonistas en cómo iniciar o fortalecer el vínculo con otros actores sociales. Los clubes, escuelas, bibliotecas, instituciones de gobierno, centros religiosos, centros comunitarios y medios de comunicación son algunas de las relaciones que el mediador puede ayudar a crear o reforzar en esta etapa de acompañamiento.

Pero detenerse a reflexionar en los pasos que se dieron y en los que se darán es una práctica que con frecuencia los actores directamente involucrados no pueden hacer. A veces, por los tiempos que manejan; otras, por la subjetividad con la que viven la experiencia. En ocasiones, están tan implicados que les resulta difícil tomar distancia y analizar la iniciativa que llevan adelante. Por eso es necesario la ayuda de instrumentos y la integración de nuevos actores. El investigador a través de la observación no participativa adopta una mayor distancia que guía el análisis, que ayuda a compartir la reflexión con el grupo y a orientar el rediseño de las estrategias y los pasos a seguir. Los instrumentos favorecen el distanciamiento, ayudan a transformar la experiencia en un dato, el relato en una descripción o exposición.

Más concretamente, las acciones relacionadas con los usuarios son las siguientes:

- Diseñar acciones para evaluar las prácticas.
- Obtener los logros conseguidos por las experiencias.
- Inferir las mejoras que es necesario aplicar a partir de los datos obtenidos en la evaluación.

- Presentar los logros obtenidos a los gestores políticos para visualizar las mejoras que se obtienen de la práctica.
- Presentar los logros obtenidos ante los propios actores.

Formación del mediador

El siglo XXI requiere un nuevo mediador para acompañar las experiencias de lectoescrituras. Ya hemos revisado los principales tipos, los rasgos que lo definen y las acciones imprescindibles que puede llevar a cabo. Obviamente, este nuevo mediador necesita de una nueva formación que lo prepare para el reto que llevará a cabo. Hablamos de los saberes básicos, de las competencias que tiene que adquirir y las habilidades que dominará. Para conseguirlo, la investigación nos ha mostrado la necesidad de los siguientes aspectos:

Tiempo

Una formación dilatada en el tiempo que asegure un conocimiento sólido y que cumpla las fases de presentación de los conocimientos, aplicación y consolidación, evaluación e intercambio de experiencias, saberes y dificultades. El mediador necesita una voz con la cual intercambiar la consolidación de los conocimientos, las dificultades originadas por el acompañamiento de la experiencia, las dudas y las dificultades. Es fundamental una permanencia temporal y una constancia en la formación que conteste las dudas y las necesidades que la gestión diaria provoca en el gestor y a la vez, que sirva de interlocutor transformando la formación en un verdadero constructor de experiencia en todos los sentidos.

Presencial, teórica y práctica

La formación de un mediador debe de tener siempre unas horas de presencialidad que aseguren el intercambio de ideas y experiencias, la construcción de conocimiento, la consolidación del uso de una metodología y de las técnicas, etc.

Es más, el desarrollo de la práctica acompañado por el investigador, hace posible que la propia experiencia se transforme en parte importante de su aprendizaje y en la evaluación consciente y continua de los conocimientos previos adquiridos de carácter teórico y práctico de la fase previa. Como consecuencia, la formación requiere un contexto social en el que el mediador pueda intercambiar la experiencia de la formación con sus iguales, con otros mediadores que acompañan prácticas similares, y con los usuarios que serán los que le ayuden a autoevaluar sus logros y carencias.

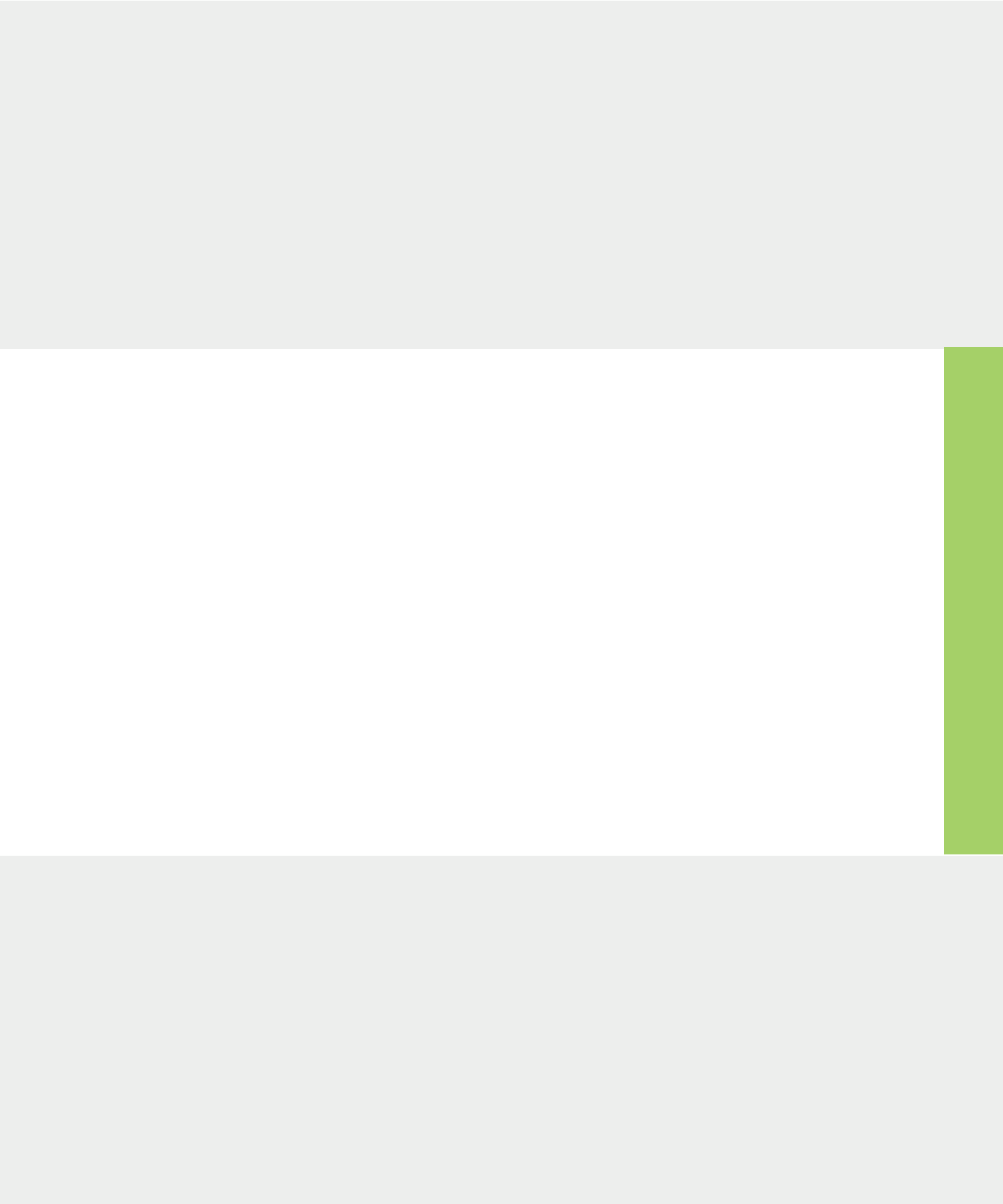
Contenidos

Los contenidos serán aquellos que tienen que ver con conceptos, diseños de prácticas, técnicas para el acompañamiento y la evaluación, etc. Y con las habilidades que tiene que adquirir para llevar a cabo las acciones del punto anterior. Es decir, hablamos de las competencias teóricas y prácticas para ser capaz de:

- Analizar el significado de los conceptos, lecturas, escrituras y desarrollo en la sociedad de la información.
- Comprender el cruce e interacción entre diferentes lenguajes y culturas.
- Explorar la relación entre las lectoescrituras y el cambio social: la incidencia de estas experiencias en las transformaciones sociales de los actores y su entorno.
- Evaluar las condiciones socioculturales de la población que protagoniza la experiencia.
- Analizar fuentes, cruzar datos, observar situaciones, diseñar objetivos y evaluar tanto los aspectos negativos como los logros, de las experiencias seleccionadas.
- Explorar experiencias que los mediadores hayan vivido, del tipo de las que podrían encontrar en su comunidad.

- Estudiar situaciones reales que le permitan al mediador ensayar diversas alternativas de respuesta.
- Autoevaluar su propia formación y capacidades desarrolladas.

III. Los logros y los indicadores en lectoescrituras y desarrollo



Para que la trama que entrelaza la cultura con el desarrollo social pueda ser valorada en todas sus dimensiones y sus alcances es necesario que pueda ser evaluada. Y evaluar las prácticas culturales en términos de desarrollo social implica que no se evalúe sólo su incidencia como recurso económico sino su otro valor, el de sostener y dinamizar el lazo social y la vida ciudadana.

Para poder hacerlo se parten de determinados consensos ya desarrollados en los capítulos precedentes. Pero hay uno que es necesario recordar: este proyecto habla, por una parte, de la alfabetización ciudadana entendida como las acciones destinadas a proporcionar herramientas a los ciudadanos para poder decir el propio mundo y decirse a sí mismo; por otra, de diseñar, gestionar y hacer crecer iniciativas con la finalidad de promover el uso de la escritura como forma de una lengua en la que se reconoce como sujeto capaz de actuar: en el sentido de comunicar, participar y decidir.

La evaluación de las prácticas, en el sentido de logros e indicadores, es un proceso que apenas se inicia. De una están los logros, que son la consecuencia de la evaluación de las experiencias concretas; de otro, las dimensiones sociales de los procesos culturales y, en el medio, los indicadores entendidos como aglutinadores de los logros, en los que encuentran su realización concreta.

Esta es una propuesta en construcción, que demanda nuevas puestas en marcha y nuevas aplicaciones en nuevos contextos. Estamos empezando a evaluar procesos capaces de ser evaluados.

Este es un proceso apenas iniciado al que este proyecto aporta elementos para la discusión desde la diferencia: partimos de experiencias concretas, acompañadas y evaluadas, cuyos logros han dibujado y propuesto los indicadores indicados.

Los logros obtenidos y los indicadores propuestos muestran el camino que seguirán las políticas, porque si estas no posibilitan un aprendizaje integral y una promoción plural de los diferentes modos de leer y escribir en la sociedad de la información serán responsables del crecimiento de la exclusión social, cultural y laboral de nuestros países.

8. Los logros de las experiencias de lectoescrituras

Gracias por preocuparse por nosotros.

Retomo la palabra

Un logro es aquello que la experiencia ha conseguido o ha alcanzado. Es particular de una experiencia concreta pero, obviamente, será compartido con otras, incluso con aquellas cuyo contexto o población es diferente, como veremos en este capítulo.

El logro muestra la realización concreta de los indicadores, por eso los redactamos en forma de oración: porque hay un sujeto, la experiencia, que en su desarrollo ha conseguido una serie de acciones, experiencias, objetos, cambios, índices o valoraciones con las personas que participan en ella: desde los usuarios a los mediadores, desde los niños a los abuelos o padres, desde las familias a los hospitalizados, de la escuela a los barrios o pueblos.

Los logros son útiles para el bibliotecario, para el mediador, para el alcalde, para el técnico cultural de una localidad o para la ONG que diseña, acompaña y evalúa una experiencia.

Es la información concreta que el bibliotecario facilitará a los usuarios de la experiencia para que conozcan los avances que ellos mismos han experimentado; a los medios de comunicación para que cuenten cómo una experiencia potencia, obviamente, la lectura y la escritura ciudadana, pero también muchas cosas más; a los alcaldes para que convenzan a sus ciudadanos de la necesidad de invertir en cultura, en programas de lectoescrituras porque los avances, como veremos a continuación, van más allá del aumento en la compra de libros.

Los logros pueden ser cuantitativos o cualitativos. Los primeros pueden medirse con números, estadísticas, etc. Los segundos, se evalúan a partir de la voz de los participantes a través de las entrevistas, talleres, observaciones, historias de vida, etc. Las herramientas que hemos utilizado aparecen descritas en apartado II. La investigación.

En los informes finales de cada experiencia puede consultarse los logros concretos de cada una de ellas. Aquí los agrupamos. Queremos mostrar una representación de los logros que las experiencias de lectoescrituras pueden conseguir. En el capítulo anterior comentábamos cómo las experiencias no fueron elegidas al azar sino que querían dibujar un mapa que mostrara la posible diversidad para poder investigar y describir una muestra representativa de los diferentes tipos de logros que se pueden conseguir.

Eso es lo que muestra este apartado: los diferentes tipos de mejoras que distintas experiencias de lectoescrituras devuelven a la sociedad. Es importante que la sociedad que potencia y que invierte recursos humanos y económicos en un programa cultural pueda medir y conocer cómo una experiencia de lectoescrituras bien diseñada, a la que se le concede el tiempo necesario para ponerla en marcha, para hacerla crecer, para corregir aquello que no funciona, mejora la comunicación con los hijos, la vida ciudadana, cómo da voz a sus vecinos o cómo, en definitiva, les hace sentir más felices y completos. A continuación, resumimos una representación de los logros de las experiencias investigadas.

Sobre la lectura, los libros y la biblioteca

Tradicionalmente, cualquier actividad sobre la lectura potencia la valoración que el ciudadano tiene de esta. Pero este tipo de experiencias ha conseguido mucho más: ha aumentado la lectura de libros pero también de prensa, de libros informativos o de páginas web, ha propiciado el uso

de la escritura ciudadana para comunicarse con sus familias o sus vecinos, ha aumentado las visitas a las bibliotecas y los préstamos y sobre todo ha revalorizado su papel en la vida de sus vecinos. Y ha cambiado la visión que se tenía del libro, de la lectura y del lector por otra más cercana y que era posible asumir, es decir, puedo ser ese lector, puedo leer, puedo consumir libros, prensa o lectura en pantalla. Veamos los ejemplos:

Aumenta la lectura y el ejercicio de la escritura

La experiencia *Palabras que acompañan* que Patricia Correa acompañó e investigó en Colombia busca leer, escribir, cantar y acompañar a los pequeños pacientes de los hospitales; ofrecerles bellos libros de literatura, de juegos con las palabras, de información y, en general, materiales de lectura pertinentes tanto para los niños, como para los padres y el personal de salud. También quiere vincular a los pequeños, hoy pacientes de un hospital, a las bibliotecas públicas, para que se conviertan en otros de sus asiduos usuarios.

Unos de los principales logros conseguidos ha sido el aumento de la lectura. En el informe final, Patricia Correa constata como en el 95% de los encuentros con los niños no hay que rogarles ni amenazarles para que quieran escuchar un relato, leen ellos mismos, eligen entre varios libros:

Hay niños a los que les gustan muchísimo los cuentos, incluso cuando llegan sus tíos, abuelitos o la persona que en la noche los visita, se los cuentan, les hacen la mímica y toda la actividad así como se las hacen los lectores, es casi como si se volvieran ellos unos lectores, claro que obviamente, sin leerlo en caso de los más pequeños, sino que lo cuentan (Adriana. Enfermera jefe, Oncología. Hospital La Misericordia).

Correa recuerda cómo la alfabetización integral es una tarea tan vasta que nunca está terminada y necesita de la participación de todos los que, como llama F. Smith, pertenecen al Club de los Alfabetizados. Alfabetizar es más que enseñar las letras, va más allá de la labor de los maestros de primer grado, no puede circunscribirse al trabajo escolar con la primera infancia o con los adultos que no han accedido a lo escrito. La alfabetización integral es una acción posible y los niños y jóvenes la quieren, sólo necesitan que los otros miembros los reconozcan como socios nuevos y les brinden las mejores oportunidades de encontrarse con la más amplia variedad de textos en las situaciones más significativas. Es por esto que la propuesta del programa tiene, en la mayoría de los niños y jóvenes hospitalizados, una respuesta positiva.

Estando en Transmilenio tuve la sorpresa de encontrarme con la mamá de Dayana, 4 años, fue una de las primeras lectoras que tuve. La mamá me dijo: “Usted fue la primera persona que le leyó cuentos a mi hija, desde ahí a la niña le gustan mucho los cuentos. El otro día pasamos por una librería cuando me pidió que le comprara un cuento, le dije que mejor le compraba un juguete o un helado, e inmediatamente se puso a llorar y patalear, me jalaba del brazo para que entrara y se lo comprara ¿y quién se la aguantaba?, me desesperé tanto que se lo compré. A Dayana le gustan más los libros que los muñecos, le regalan un libro y grita de la emoción, anda con el libro debajo del brazo para todas partes, pone el libro a su lado hasta para comer, habla con los libros y se ríe. Cuando estoy lavando Dayana se va con el libro hasta donde estoy a leerme, pienso que cuando sea grande va a estar rodeada de libros” (Registro de la lectora Carmenza Moreno, Bogotá).

Las lectoescrituras que propone esta experiencia tienen lugar en un espacio en el que el tiempo pasa lento, se torna pesado, hay poco que hacer

y pareciera que sólo la programación televisiva o las rutinas de enfermeras y médicos marcaran los momentos del día.

Mis hijos son buenos lectores porque nos han visto leer, porque el ejemplo es lo más importante que ayuda a reforzar los buenos hábitos. Aquí las madres y padres traen los televisores y no comparten con sus hijos, este programa propicia que eso cambie (Dr. Rengifo. Médico Pediatra. Clínica Rafael Uribe Uribe).

Los mediadores de *Palabras que acompañan* no sólo ofrecen materiales sino que se prestan a mediar entre ellos y los niños de formas diferentes, como la lectura personal o la lectura en voz alta, la consulta de libros informativos, las canciones o la conversación y los juegos:

Leer se relaciona con la escritura y la pintura porque uno cuenta todo lo que piensa y se hace conocer, a mí me gusta mucho que me lean y me gusta dibujar y escribir; yo tengo dos cuentos, yo se los quiero contar (...) (Historia lectora de Angie Zulay Muriel, 11 años. Lector: María Adelaida Bustamante).

Y el programa no les abandona cuando dejan el hospital y están en casa:

Yo de la lectura antes de llegar al hospital no me imaginaba nada, solo veía libros en la escuela. Ahora que pienso. Pues que me está gustando mucho ver esos libros con esos dibujos tan bonitos y eso me motiva a leer los libros que usted le deja a Jesús. Sí señora, sí ha cambiado mucho mi relación con la lectura, porque cuando escucho la lectura que usted le hace a Jesús es muy interesante y hemos aprendido juntos. Leer es más que letras, claro, porque también están los dibujos que son de colores y con los dibujos uno se da cuenta más o menos de qué se trata el libro. Y leer en el

Hospital me ha servido para estar muy tranquila, para aprender con el niño, y lo más importante, es que nos une mucho. Cuando tenga una platica voy a tratar de comprar unos libros para Jesús y mis otros hijos que estudian para que los puedan consultar... Una de esas enciclopedias. (Historia lectora de María Eugenia Loaiza, madre de Jesús Alberto Alzate, 16 años, Manizales. Lectora: Martha Leonor Henao).

La incorporación de la escritura ha sido más difícil aunque despojada de las exigencias escolares y cargadas con el sentido de comunicar a otros, se torna en una práctica que asusta menos y provoca más.

Aumenta las visitas a la biblioteca y se revaloriza su papel en la sociedad

Los logros relacionados con la biblioteca son diversos: por una parte, más allá de un contenedor y dispensario de libros, las bibliotecas que participan en estas experiencias se transforman en dinamizadoras culturales, coordinadoras de las actividades relacionadas con la lectura. Los niños que las visitan hacen suya la normativa de uso y la exigen a los nuevos usuarios y, como consecuencia, el papel del bibliotecario se revaloriza mejorando su vida laboral y personal.

Concretamente, las actividades programadas en la experiencia española *Municipi lector* han valorizado la biblioteca porque ha pasado de ser un lugar de préstamo de libros a un espacio cultural y un espacio vivencial: un edificio donde se pueden tener experiencias de vida.

Para los mediadores y gestores culturales, la biblioteca se ha transformado y ahora no es la única que realiza actividades sino que coordina y dinamiza todas las que se realizan. En coordinación con los centros, se

ha realizado un servicio de préstamo a los centros con libros seleccionados según las actividades, completando los libros informativos con libros literarios.

Los hábitos de uso de la biblioteca pública han mejorado hasta el punto que la responsable ya no tiene que recordar el comportamiento que hay que seguir, son los mismos niños los que saben cómo comportarse: no entran comiendo, respetan el silencio, cuidan los libros, etc. Los niños han cambiado su actitud hacia el uso de la biblioteca del pueblo: ahora cuidan los libros, riñen a los que los maltratan y avisan a la bibliotecaria cuando ven un libro en mal estado. Además, cuando pasan por la biblioteca inducen a sus padres a entrar: la bibliotecaria observaba que los niños llevan a los padres a la biblioteca y se quejaban de que estos no los llevaban. Ellos han sido los guías de sus padres en este lugar:

Una molt bona idea és que els dies que han de venir a la biblioteca els nens/es de la llar d'infants, els pares els portin directament a la biblioteca. Això fa que la família entri a la biblioteca, molts per primera vegada, no creuen o els costa creure que és important també "la lectura" a aquesta edat, i vegi tots els serveis que els hi oferim a ells i també els que son per a l'edat del seu fill/a. [...] Ara, al cap de dos anys d'aplicació del projecte, i per part de la biblioteca ja comencem a recollir fruits: Els nens/es més petits ja han après que han d'anar a la biblioteca amb les mans netes i s'ha de parlar amb veu baixa, que no es pot corre... Que els llibres s'han de tractar molt bé. Si en troben algun de trencat ja al donen al personal responsable de la btca. No s'aboquen als prestatges per agafar qualsevol document, sinó que ja seleccionen. Els més menuts, quan passen per davant de la biblioteca a les tardes amb

la família, volen entrar i/o estiren de la mà a la persona que els acompanya o entren sols. Fins i tot, hi ha agut algun comentari d'algun nen a l'escola, "que a la tarda a casa no em deixen anar a la biblioteca perquè hem d'anar a comprar". Veuen la biblioteca molt propera a ells. Se la senten seva. Si fem lectura lliure i després un dibuix o expressar qualsevol sensació que els ha produït el llibre ho saben fer: 3, 4, i 5 anys. La tutora o jo veiem llibre és. Els més grans, saben buscar-se la informació que cerquen per a qualsevol treball escolar. Els més grans tenen més respecte als llibres, els valoren més. Han descobert que els hi aporten coses que no sabien. La lectura ha entrat a formar part de les seves activitats lúdiques. Tenen molt més respecte a la biblioteca i al seu personal¹⁰ (Roser Castellet Termes. Directora de la Biblioteca Verge de Montserrat. El Bruc).

10 "Una muy buena idea es que los días que tienen que venir a la biblioteca los niños/as de la guardería, los padres los traen directamente a la biblioteca. Esto hace que la familia entre en la biblioteca, muchos por primera vez. No creen o les cuesta creer que es importante también la lectura en estas edades, y ven todos los servicios que se los ofrecemos a ellos y también los que son para la edad de sus hijos. [...] Ahora, después de dos años de aplicación del proyecto y por parte de la biblioteca ya empezamos a recoger frutos: los niños más pequeños ya han aprendido que tienen que ir a la biblioteca con las manos limpias y que deben hablar en voz baja, que no se puede correr... Que los libros deben tratarlos muy bien. Si encuentran alguno roto ya se lo dan al personal responsable. No se tiran en los estantes por coger cualquier documento sino que ya seleccionan. Los más pequeños cuando pasan por delante de la biblioteca con la familia, quieren entrar y estiran de la mano a la persona que los acompaña o entran solos. Incluso, ha habido algún comentario de algún niño en la escuela: "que por la tarde a casa no me traen a la biblioteca porque hemos tenido que ir a comprar". Ven la biblioteca muy próxima a ellos. La sienten suya. Si hacemos lectura libre y después un dibujo o expresar cualquier sensación de que los ha producido el libro lo saben hacer: 3, 4 y 5 años. La tutora o yo vemos libros. Los más grandes saben buscarse la información que buscan en cualquier trabajo escolar. Tienen más respeto por los libros, los valoran más. Han descubierto que les aportan cosas que no sabían. La lectura ha entrado a formar parte de sus actividades lúdicas. Tienen mucho más respeto a la biblioteca y a su personal".

En el caso *Palabras que acompañan* los padres, una vez han visto los resultados de la experiencia de lectura en sus hijos, no quieren abandonarla y deciden continuar lo que han vivido en el hospital pero esta vez desde las bibliotecas más próximas:

Quiero llevar a la niña a la biblioteca, y también le quiero comprar un par de libros e irle formando una pequeña biblioteca, y enseñarle a compartir con otros niños los libros (Historia lectora de Juliana Buitrago de Osorio, mamá de María Fernanda, 11 meses).

Diana comenta que es tanto lo que ha aprendido y lo que le gusta la lectura en el hospital, que aprovecha las tardes (aunque no todas) para ir a la biblioteca (Tintal) a leer un rato con Juan Pablo, además de que le canta canciones porque es una forma mágica de relajarlo:

No conozco sino la biblioteca de la escuela, se ve bonita y arreglada pero es muy chiquita y casi no nos llevan porque no hay tiempo. Nunca he ido a la biblioteca del pueblo porque me queda muy difícil y nadie me ha llevado [debe estar en una silla de ruedas]. Me gustaría ir porque me han contado que allá prestan libros para llevar a la casa y poder así leer con otros niños que no saben leer y que tampoco tienen libros.

Cambia la concepción del libro, de la lectura y del lector

Todas las experiencias investigadas han situado al libro en un nuevo parámetro y le ha otorgado nuevos valores. Para los participantes de *Municipio lector* el libro es una experiencia vivencial: a medida que los niños crecen y participan en la experiencia miran los libros de forma más vivencial y toman la lectura como parte de su diversión:

Els nens aprenen a divertir-se llegit, a veure que hi ha llibre per aprendre de tot i per a tots els moments. De seguida van començar a portar llibres a la classe sobre els temes que treballàvem a les diferents àrees. A més de veure el llibre com un regal. Una mare m'explicava sorpresa que el seu fill, un dia que la mare li va dir que podia escollir un premi per haver aprovat un control va dubtar entre una joguina i un llibre, i va acabar enduent-se el llibre. I les famílies porten als fills a la biblioteca per petició del nen¹¹ (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària).

La investigadora de la experiència Gemma Lluch destaca en el informe final cómo todos los actores han valorado que la experiencia ha conseguido dar más valor al libro como objeto y ha diversificado los usos que tiene: buscar información, placer, buscar momentos de intimidad, motivo de diálogo, objeto que hay que cuidar y preservar, etc. Los maestros están contentos porque los estudiantes muestran interés en los libros y preguntan sobre aspectos que no entienden o vocabulario que no comprenden.

Todos los responsables han destacado que antes del proyecto era imposible imaginar el libro en determinados escenarios. Por ejemplo, ahora el libro está en el patio donde se bajan unas maletas y los niños pueden dedicar el momento de descanso a la consulta de los libros. Además, la presencia del libro ha posibilitado la conversación entre ellos y con el maestro pidiendo opiniones sobre un libro, consultas, etc.

11 “Los niños aprenden a divertirse leyendo, a ver que hay libros para aprender de todo y para todos los momentos. Enseguida empezaron a traer libros a la clase sobre los temas que trabajábamos en las diferentes áreas. Además de ver el libro como un regalo. Una madre me explicaba sorprendida un día que la madre le dijo que podía escoger un premio por haber aprobado un control, dudó entre un juguete y un libro, y acabó llevándose el libro. Y las familias traen a los hijos a la biblioteca por petición del niño”.

También, una experiencia como esta ha situado la lectura en el centro de la vida cívica, los ciudadanos han participado en fiestas y actividades en torno a la lectura y, consecuentemente, ha dado mayor visibilidad a la lectura en la vida ciudadana. Una de las actividades que más ha contribuido a esto ha sido una fiesta de todo el municipio en torno al libro:

Vull destacar la macro ginkama que se celebra cada any entorn la festa de Sant Jordi, on el llibre (i la rosa) són els protagonistes. Primer sorprèn el fet de la participació i implicació de famílies i entitats; i després de superar les proves (relacionades amb la lectura) i rebre el premi llibres, sorprèn també la cara de satisfacció i alegria dels participants.¹² (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària durant el curs 2007-2008).

A medida que los niños crecen y han participado en el proyecto miran los libros de forma más vivencial transformándolos en parte de su diversión. Es importante destacar que el programa se evalúa también a partir de las opiniones de los alumnos como lectores, por lo que ellos se han sentido más valorados al poder dar su opinión sobre el funcionamiento del programa y sobre cómo se podría mejorar.

Otro cambio lo encontramos con los chicos y las chicas de la experiencia española *Club de lectura*. La visión que los adolescentes tienen de una persona lectora a menudo está distorsionada y la asocian a una persona asocial, aburrida, solitaria y fuera del grupo. Es importante

12 “Quiero destacar la macroginkama que se celebra cada año en la fiesta de Sant Jordi, donde el libro (y la rosa) son los protagonistas. Primero, sorprende el hecho de la participación e implicación de familias y entidades y, después de superar las pruebas (relacionadas con la lectura) y recibir el premio de libros, sorprende también la cara de satisfacción y alegría de los participantes”.

transformar este modelo de lector que tienen y que es tan lejano de las aspiraciones de integración social que habitualmente se dan en la adolescencia. Eso es lo que ocurre en la experiencia, antes de participar en ella, mayoritariamente pensaban que la gente del club eran personas que centraban toda su actividad únicamente en la lectura y que eran muy serias, pero después de su paso, descubrieron que la gente era divertida y que diversificaba sus actividades.

Este cambio del perfil que previamente tenían del lector fue importante, es decir, deshacer los prejuicios que los alejaban de la lectura y que les ayuda a presentarse ante los demás como lectores, valorizando un perfil de adolescente que antes de participar en la experiencia no consideraban adecuado.

Sobre las lectoescrituras

Tradicionalmente, cualquier actividad sobre la lectura se ha dirigido a la lectura en formato libro y a la lectura literaria. Estas experiencias entienden, y muestran, cómo la lectura se engarza con la escritura en el sentido de ejercer el derecho a la palabra, de ser el vecino, el niño o el padre que también tiene la posibilidad de decir, de tener palabra y de ejercerla públicamente. Las experiencias muestran las lectoescrituras y las trabajan como actividades plurales en las que se diversifican los soportes, los formatos y los tipos, y añaden otras manifestaciones culturales como la música o el teatro. Veamos los ejemplos:

Facilita y propicia el paso a las lectoescrituras

Entender la lectura como lectoescrituras, como una actividad plural. Gemma Lluch destaca este como uno de los mayores logros de la experiencia española *Club de lectura de la Sala Juvenil del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil*, un espacio en torno al libro y a la lectura

en todo tipo de soportes y de toda temática. Se realizan encuentros semanales que están basados en dinámicas, reseñas, tertulias, presentaciones de materiales, debates y en la confrontación de las opiniones de los asistentes. Pretende que la biblioteca se convierta para los adolescentes en un lugar de encuentro alrededor de la lectura, que el grupo reflexione sobre el material y tema que hayan elegido, descubran las distintas perspectivas desde las que puede ser tratado un género, tema o asunto, y que, al mismo tiempo, perfeccionen sus recursos creativos como la expresión literaria, plástica y canalicen sus propuestas a través de la publicación de sus trabajos en un blog propio. Es por lo tanto, una experiencia que considera la lectura de libros de diferentes géneros, de cómic, de audiovisuales, de música y la escritura a través del blog.

Como vemos, no es un club de lectura clásico sino que las diferentes actividades tratan la lectura en todos los soportes. El hilo conductor de las actividades es una temática para la que se proponen libros, canciones, autores. Son los chicos y las chicas los que sugieren cómics, películas, relatos o poesías y canciones. Además, se invita a los autores que ellos sugieren y se prepara la visita con antelación: lecturas previas, preguntas, presentación del autor. El mediador funciona como coordinador y dinamizador y son los usuarios los gestores de la actividad.

El proceso de elección de las temáticas es el siguiente: se parte de noticias de actualidad o de cuestiones que preocupen a los usuarios del club, por ejemplo, el racismo y las situaciones que vive una usuaria de origen marroquí o que los propios chavales ven en su entorno escolar. Se reúnen, se propone el tema y se habla sobre él, unas veces se buscan los comentarios a través de artículos en la prensa y se aprovecha para crear debate e intercambio de opiniones, se llevan lecturas sobre el tema y los presentan el coordinador o los chavales que los hayan leído y se los lle-

van en préstamo. Se proponen películas que pueden ver conjuntamente, o bien, llevársela a casa en préstamo.

Pero además, se entiende la participación del grupo como un agente dinamizador en las actividades que se proponen desde la sala, su colaboración es fundamental para el funcionamiento de la biblioteca. El blog no tiene un sentido únicamente de transmisión o muestra de experiencias ya que, dada su posibilidad de interacción, se presta a funcionar como una auténtica herramienta social: se puede conocer a las personas que se dedican a temas similares, que intentan crear cosas parecidas, las actividades programadas o los comentarios sobre las ya realizadas, las propuestas de lecturas, etc. Lo verdaderamente interesante de esta propuesta es que los bloggers, en este caso los miembros del Club de Lectura, tienen un espacio en el que pueden opinar como lectores con criterio, recomendando y tal vez influyendo en el resto de usuarios que acceden a él a la hora de llevarse libros, películas o discos en préstamo.

En Argentina, *Los intrusos de Parque Casas* es una experiencia de lectoescrituras de un periódico barrial. Unos de sus logros es aumentar el contacto de los adolescentes con la lectura de todo tipo: desde libros a diarios, desde el papel al internet. Además, los adolescentes comenzaron a participar en debates constantes con sus padres, docentes y vecinos en general sobre los problemas sociales del barrio. La participación en estos debates generó en los adolescentes la necesidad de buscar información, leer textos diversos –en distintos soportes y con diferentes lenguajes– y les enseñó a construir sus propias argumentaciones y opiniones:

Desde que investigo temas para la revista, me parece que estoy leyendo más. Pero no siempre libros. Leo diarios y revistas y busco sitios en internet que me den información sobre el tema que

investigo. Y me gusta. A veces, los sábados me la paso en la biblioteca desde que abre hasta que cierra (Ariel).

Leo de todo: revistas, diarios, libros... Cuando empezamos una investigación para la revista, tengo que leer mucho, para saber de qué se trata (Paula).

Em Brasil, desde el inicio, *Ler para ter... oportunidade, conhecimento, cidadania* el objetivo “sempre foi estabelecer, junto com as leituras dos textos, realizadas em nosso espaço, leitura também do mundo, possibilitando ao grupo de jovens e crianças que atendemos uma consciência do seu papel como cidadãos e de suas potencialidades para intervirem em sua própria realidade de modo transformador”.

En Chile, en la creación de *Diarios ciudadanos*, se utilizan lectoescrituras variadas desde discursos escritos hasta audiovisuales como las músicas o las fotos y se usan medios diversos de información desde internet, televisión, radio, prensa, correo electrónico, redes sociales, etc. El investigador de la experiencia, Pablo Andrade, establece como dimensiones de la investigación la transformación de la lectoescritura en el espacio mediador entre las diversas culturas que habitan hoy los ciudadanos: tanto orales y letradas, como audiovisuales, sonoras, digitales y la pluralización del leer y el escribir vinculando estas acciones con las nuevas sensibilidades y lenguajes que replantean el sentido de la alfabetización y la lectoescritura.

Uno de los logros que señala es la generación de un palimpsesto en aspectos comunicativos, es decir, la experiencia crea un paisaje cultural distinto, que se imprime en el imaginario urbano a través de una superposición de escrituras y lecturas que se resignifican constantemente,

mediante de nuevas conversaciones: se generan espacios de interacción de diversos lenguajes en distintos mundos y lugares.

Diversifica las lectoescrituras

En Colombia, la experiencia *Retomo la palabra* no queda inscrita sólo a la lectura de literatura sino que el espectro de géneros y formatos se amplía a las noticias, periódicos, revistas, libros técnicos, informativos.

En España, con *Municipi lector* se cambia la mirada instrumental que se tiene de la lectura y el lugar común que en España tradicionalmente sitúa sólo al niño o al adolescente como destinatario de las políticas lectoras.

Nos detenemos en la experiencia *Los intrusos de Parques Casas*, una experiencia de lectoescrituras que quiere crear un espacio para el desarrollo y la práctica periodística mediante entrevistas, investigación, fotografía, escritura de textos periodísticos con distintos formatos; utilizarla computadora como herramienta para adquirir información, escribir, corregir, insertar fotos, a partir de distintos programas; desarrollar en los jóvenes actitudes de interés ante los hechos de la realidad cotidiana dentro del barrio o de problemáticas de interés entre los jóvenes; desarrollar la escucha de otras personas sobre sus problemas, inquietudes o los trabajos, manteniendo con ellos un diálogo fluido. Para conseguir estos objetivos las acciones que se plantean son la adquisición de elementos básicos que le permitan escribir en un medio periodístico, la búsqueda de diferentes y variadas fuentes de información y la lectura de los documentos que ofrecen en internet, libros, diarios *on line*, enciclopedias multimedia y otros materiales que haya en la biblioteca o que aporten ellos; el manejo del lenguaje periodístico, adecuar la escritura a distintos formatos e intencionalidades:

La experiencia brasileña *Ler para ter...* que tiene el subtítulo *experiencia, conhecimento e cidadania* se manifiesta en dos vertientes: la lectura de un texto produce nuevos textos o imágenes y las imágenes generan textos. Desde su origen, esta experiencia de lectoescrituras se plantea como interdisciplinar, entendiéndola como un ejercicio para aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos, a ser. Como afirma Eliana Yunes: “Para aprender a fazer é vital democratizar a palavra, vivenciar desde a infância a democracia.” Una experiencia que nace desde una biblioteca. Entre los logros: “Os alunos roteirizam e produzem filmes, tiram fotos e montam exposições, confeccionam trabalhos de pintura e colagem, dançam, cantam, se expressam livremente, lêem e escrevem melhor, dominam outros gêneros textuais, além de apresentarem um comportamento social implicado com o ato político de cidadania”.

Enseña nuevos usos de las lectoescrituras

Como ocurre en *Diarios ciudadanos* y el uso de las redes sociales como medio de escritura compartida:

Una amiga, la Zabrina, ella es jubilada, pertenece a los trabajadores de casa particular. Ahora tiene acceso a internet en su casa, pero antes no tenía idea de usar un computador. Escribía cosas a mano etc. Ahora está metida en Facebook y todo (Zorka).

Incluso en adultos como los de *Retomo la palabra* que, o bien no han ido a la escuela o ya hace tiempo que la abandonaron, la experiencia de lectoescrituras en la que participan adquiere un nuevo valor porque el acercamiento al libro y a la escritura tiene un sentido; para ellos, la importancia de estar informados, porque entienden para qué les sirve la información y cuándo se necesita: un formador afirma: “por medio de la lectura he logrado obtener gran parte de mi formación profesional”, y los participantes: “ahora leo más y cuando no conozco una palabra la busco en el

diccionario porque ya sé usarlo”, “aprender de cada cosa”, “en el desarrollo de la mente”, “he perdido la pena para leer delante de los demás compañeros, he aclarado más el modo de leer”, “me gustaría ser promotor, enseñar a otros” o “antes de entrar al programa no sabía que podía entrar a las bibliotecas, y tampoco sabía qué había en ellas, ahora las visito y vengo a los talleres y vengo con mis hijos”.

Sobre la escuela

Tradicionalmente, cualquier actividad sobre la lectura ha estado centrada en el ámbito escolar y dirigida a un segmento de la sociedad, los niños y los jóvenes, y sólo en su calidad de escolares, no como ciudadanos. Las experiencias elegidas no se centran en el contexto escolar pero los logros conseguidos hablan de cómo ha mejorado la vida en la escuela.

Unas veces, porque las lectoescrituras han propiciado una mejora de la actitud de los niños en la escuela, otras, porque ha dado sentido a los aprendizajes obtenidos en ellas ya que la experiencia ha creado un entorno real de comunicación en el que leer y escribir servía para comunicarse y en otras porque ha multiplicado los usos que la escuela da a la lectura y a la escritura. Como comentamos a continuación, la lectura y la escritura generada en el entorno escolar a menudo se ven como un ejercicio artificial y desechable que no tiene una finalidad clara más allá de la evaluación. Pero cada una de las experiencias de lectoescrituras investigadas es un proyecto real que se dirige a un público individualizado y con una finalidad comunicativa concreta, como consecuencia, se transforman en un ejercicio vivo y útil para todos. Veamos los ejemplos:

Mejora la actitud en la escuela

Pareciera una obviedad afirmar que la lectura mejora el rendimiento escolar ya que los aprendizajes de la lectura y la escritura están relacio-

nados con los realizados en la escuela. Pero aquí no nos referimos a este tipo de logros.

En *Municipi lector* la experiencia de lectura ha mejorado la actitud de los estudiantes en la escuela. Al principio de cada clase, se dedica diez minutos a la lectura. Los niños ya lo saben y nada más entrar al salón, se ponen a leer. Los maestros han notado una gran mejora en la capacidad de atención de los alumnos, porque cuando se inicia la clase están calmados y concentrados:

Aquest vincle afectiu es va ampliant durant els 10 minuts de lectura en la qual, en el cas dels infants de 3 anys s'ha caracteritzat per trobades en petits grups de 2 ó 3 infants compartint històries, rient, imaginant... Reforçant els vincles de grup i permetent que els infants es trobin sols al voltant d'un conte.¹³ (Pietat Vega. CEIP El Bruc. Valoració Projecte *Municipi lector*).

El fet d'obrir l'aula cada mati i sense donar molts avisos veure com els alumnes tots sols van seient i treient el seu llibre per llegir deu minuts, és molt gratificant. Això et permet començar la classe des del silenci i la concentració. A més l'alumne està a gust per què acaba de deixar de fer una cosa que l'agrada, la lectura lliure co-

13 “Este vínculo afectivo se va ampliando durante los 10 minutos de lectura en los cuales, en el caso de los niños de 3 años, se ha caracterizado por encuentros en pequeños grupos de 2 ó 3 niños compartiendo historias, riendo, imaginando... reforzando los vínculos de grupo y permitiendo que los niños se encuentren solos alrededor de un cuento”.

mença a formar part dels hobbies d'aquests nens.¹⁴ (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària durant el curs 2007-2008).

Pero además, la evaluación realizada al programa que ha dado protagonismo a los niños también ha ayudado en esta mejora: los maestros han detectado que los alumnos se han sentido más valorados porque dan su opinión sobre el funcionamiento del programa y sobre cómo se podría mejorar.

De manera similar, a los participantes en *Los intrusos del Parque Casas*, la experiencia de lectoescrituras les lleva a producir, escribir artículos, notas editoriales, opiniones y entrevistas en la revista, lo cual incidió positivamente en su rendimiento escolar:

Los chicos que escriben en la revista cuidan más su redacción. Le prestan más atención a cómo escriben porque saben que hay un lector que los va a leer. Se dan cuenta de que deben redactar la nota tratando de despertar el interés y la curiosidad de ese lector. Ahora discuten más cada una de las palabras que utilizan y lo que significan. Ya saben que usar una palabra no es lo mismo que otra. Se preocupan más por sus textos (Docente de la escuela).

Además, la experiencia ha propiciado una relación familiar diferente y esta nueva relación familiar también tiene su efecto en el rendimiento escolar de los alumnos:

14 “El hecho de abrir el aula cada mañana y sin dar muchos avisos ver como los alumnos solos se van sentando y sacan su libro para leer diez minutos es muy gratificante. Esto te permite empezar la clase desde el silencio y la concentración. Además, el alumno está a gusto porque acaba de dejar de hacer una cosa que le gusta, la lectura libre empieza a formar parte de los hobbies de estos niños”.

Los adolescentes que participan en la revista de *Parque Casas*, nos cuentan que sus papás se interesan por los artículos que investigan y escriben, porque enfocan problemas del barrio que ellos mismos conocen y sufren. Este es un cambio muy importante, que incide además en la relación de los adolescentes con la escuela (Docente de la escuela).

Si se comparan los testimonios de los docentes sobre estos adolescentes al inicio del proyecto, con los que manifiestan sobre el mismo grupo de jóvenes después de su participación en la revista, las transformaciones no son menores:

No tengo ninguna duda de que participar en la revista, investigar temas que les interesan, aprender a hacer entrevistas, organizar encuestas y procesar los datos que obtenían, les sirvió muchísimo en sus competencias de comunicación y ciertamente mejoraron su rendimiento en la escuela. Y lo más importante es que comenzaron a verle un sentido a lo que aprendían (Docente).

Anderson Tibau valora como los padres de los niños brasileños que participan en *Ler para ter... oportunidade, conhecimento, cidadania* en las reuniones destacaron la mejora notable de la actitud en la escuela: “meu filho melhorou muito na escola”, “o comportamento de minha filha mudou, ela está mais responsável”, “meu filho está feliz”, “minha filha adora vir para cá”, etc.

Muestra y ejemplifica el sentido real de los aprendizajes escolares

Los participantes de *Los intrusos del Parque Casas* son conscientes de cómo la experiencia de lectoescrituras de un periódico barrial les proporciona nuevos aprendizajes. Son logros individuales y colectivos que tienen que ver con analizar la manera en que los medios gráficos y tele-

visivos construyen significados, presentan la información e interpretan la realidad. Pero también con cuestiones sociales, porque la experiencia aumenta la sensibilidad de los adolescentes por los problemas en su barrio y genera investigación para la búsqueda de los temas: causas, antecedentes, etc. Ya fuera para lanzar campañas de sensibilización sobre el problema, o para promover una charla con especialistas, los adolescentes de la revista encontraban formas de participación, mediante acciones directas a la comunidad, más allá de la publicación de la nota:

Estamos muy entusiasmados con el tema que elegimos para investigar. Es sobre la deserción escolar. Cuando empezamos a investigar y a escribir el artículo, se nos ocurrió que teníamos que hacer algo para recuperar a los chicos del barrio que abandonaron la escuela. Muchos jóvenes la dejaron porque tenían que ayudar a sus familias, y algunas chicas también abandonaron la secundaria porque quedaron embarazadas. Ya estamos trabajando para ver cómo hacemos para que vuelvan a la escuela (Esteban).

Roxana Morduchowicz destaca cómo esta experiencia de lectoescrituras de un periódico barrial amplía los intereses de los adolescentes: de sus gustos o consumos de ocio a los temas del barrio como la salud o la limpieza. Y les hace conscientes de su entorno, de esta manera amplían sus centros de interés abandonando la actitud egocéntrica habitual en la edad. Para los adolescentes, antes de iniciar el proyecto “los problemas del barrio son cosa de adultos”, no interactúan con los vecinos, su relación con la gente del barrio es prácticamente nula, sólo hablan entre ellos y sobre ellos. Después de la experiencia, se modifica la relación con la comunidad y se logra un mayor compromiso con el barrio:

Creo que el taller de periodismo y trabajar en la revista cambiaron la forma en que nosotros nos relacionamos con la gente del barrio (Ariel).

A través de la experiencia descubren que ellos importan para sus vecinos y que su opinión es importante:

Las investigaciones sobre temas de actualidad y problemas sociales del barrio que desarrollaban los adolescentes para la revista, comenzaron a movilizar a los chicos en *Parque Casas*. Los adolescentes investigaron y escribieron sobre temas que preocupaban realmente a los vecinos. Por ejemplo, el artículo sobre trabajo infantil, además de ofrecer los datos de trabajo infantil en la Argentina y en la provincia de Santa Fe, exploraba los índices de trabajo infantil en el barrio. Los adolescentes revelaban cifras verdaderamente alarmantes, pero lo más impresionante es que contaban casos reales, con la voz de los propios chicos trabajadores. En la emisión radial los jóvenes eran invitados a contar más sobre el tema que investigaban. Rápidamente la radio se convirtió en una extensión de la revista y en una nueva y eficaz manera que encontraron los jóvenes para comunicarse con los vecinos y fortalecer su compromiso con el barrio (Coordinadora del Proyecto).

Pero los cambios van más allá porque despierta el interés por la acción y genera formas de participación dirigidas a la comunidad para entender o mejorar los problemas que trataban sus artículos. Investigar, leer, escribir y publicar para un destinatario concreto sobre temas que les interesa y forma parte de sus vidas les ayuda a pensar que las transformaciones en el barrio son posibles.

Un logro señalado por la investigadora Morduchowicz es que no sólo esta experiencia de lectoescrituras les enseña a investigar, a escribir, a comunicarse, a encontrar su voz propia sino que aprenden a conocer las causas de las situaciones del barrio y a saber cómo conocerlas generando un creciente interés respecto de los problemas sociales que sufría el barrio:

A mí me interesó el tema de la bulimia y la anorexia, porque son problemas que viven bastantes chicas en *Parque Casas*. Yo ya sabía que era una enfermedad grave, pero cuando me puse a investigar me di cuenta de que es un problema de toda la familia. Y entonces propuse el artículo para la revista. Empecé a hablar con los padres de adolescentes de *Parque Casas* y me decían que les interesaba mucho el tema. Por eso, ahora también estoy pensando en pedirle a algún experto que conocí, que venga al barrio a dar una charla para todos (Cintia).

La experiencia involucra a los adolescentes en los problemas del barrio, y ellos organizan actividades para sus vecinos. De hecho, una de las evidencias más importantes del compromiso social de los adolescentes y de su identificación con el barrio fue la organización de actividades especiales para los vecinos:

En el proceso de investigación de un tema para la revista, los jóvenes solían descubrir alguna entidad especializada. Si se trataba de un problema que preocupaba a todo el barrio, por ejemplo: adicciones, violencia o inseguridad, los chicos pedían a los profesionales si podían dar una charla abierta a todos los vecinos y combinaban un día y una hora. Ellos mismos convocaban al barrio, instaban a sus propios padres y a todos los vecinos a concu-

rrir a la actividad. Y así, más allá del artículo en la revista, la gente podía escuchar y preguntar lo que quería a los especialistas, sobre ese tema que tanto los preocupaba (Coordinadora del proyecto).

Como consecuencia de lo anterior, la experiencia de lectoescrituras de un periódico barrial transforma y valoriza la voz de los jóvenes para los legisladores: hacen oír la voz de su barrio en el distrito. Transciende el límite de su barrio y les da visibilidad.

Transforma los aprendizajes escolares en aprendizajes reales

En *Museo vivo* la responsabilidad de crear una página web para los vecinos genera aprendizajes mayores y activa los construidos en la escuela como, por ejemplo, la reflexión, el espíritu crítico, la responsabilidad, etc. Un docente señala que aunque provienen de familias de sectores medios y altos con un destacado capital cultural y educativo, al inicio del proyecto tenían un escaso contacto con la lectura y la escritura:

En nuestra comunidad cuesta mucho que los chicos lean. Necesitamos buscar iniciativas novedosas y originales que nos ayuden a promover la lectura y la escritura. Este fue otro de los motivos que nos decidió a armar una página web para el museo. Justamente, porque para armar la página, los alumnos iban a tener que investigar, buscar en fuentes diversas y descubrir y leer textos muy distintos: libros y revistas, y también sitios web en internet (Docente).

Además, los adolescentes potenciaron sus competencias reflexivas y críticas, especialmente cuando construían y compartían sus argumentaciones y opiniones:

Los chicos investigaban, hacían entrevistas y escribían los contenidos. En muchas ocasiones, también tenían que reescribir los textos científicos en un lenguaje llano, para el público general, con una narración más didáctica que la original y más técnica que encontraban en el libro. El proyecto exigió, desde un principio, mucha lectura, investigación, escritura y reescritura (Docente).

Lo mismo opinaban los actores:

Leí mucho sobre la historia de la Patagonia y sobre la historia de Sarmiento. La verdad es que leí más en estos primeros meses, que en todo el año pasado. Y escribí. Escribí mucho, porque todo lo que leía, tenía que aprender a comunicarlo y compartirlo con otros. Para mí, fue otra manera de leer y de escribir, distinta a la que yo estaba acostumbrada en Lengua (Marcela).

Lo que más me gustó fue pensar en los argumentos que tenía que dar cuando defendía alguna idea en el grupo de trabajo. Por ejemplo, cuando yo pensaba que había que subir alguna información a la web y otros compañeros no estaban de acuerdo. Yo tenía que argumentar muy bien mi posición sobre por qué incluir ese contenido. Disfruté mucho estos debates (Ariel).

De manera similar hablan los participantes de *Los intrusos del Parque Casas*, porque la experiencia de lectoescrituras de un periódico barrial permite profundizar y fortalecer sus capacidades expresivas y de comunicación, para aprender a observar, analizar y evaluar lo que leían, veían y escuchaban. La participación de los jóvenes en la revista –investigando, preguntando y escribiendo– les permitió valorar los contenidos escolares y descubrir su significación para la vida cotidiana:

Necesitaba hacer una entrevista a un experto en anorexia y no sabía qué preguntarle. Fui a mi profesora de Lengua y le dije que no sabía cómo hacer. Me dio algunas ideas y armé un cuestionario. Después fui de nuevo a lo de la profe y se lo mostré. Ella me lo corrigió. Y así llegué a la entrevista. Me puso recontenta que el experto me dijera que las preguntas eran muy buenas. Le debo mucho a la profe. Ahora siento que las clases de Lengua me sirven un poco más (Cintia).

En ambos casos, también se trataba de escribir para alguien real y la experiencia incidió en las formas de escribir de los estudiantes porque cuando redactaban los textos para la página web, los adolescentes comenzaban a pensar en el lector del sitio y analizaban qué tipo de información era más conveniente subir para atraer a los internautas lectores. Reflexionaban acerca de la escritura, pensando en sus destinatarios:

Armar la página web me obligó a discutir con mis compañeros qué palabras convenía usar. También pensábamos en cuál era el mejor diseño, probábamos mucho hasta que llegáramos al que queríamos. Discutíamos qué imágenes eran más atractivas, qué colores y qué tipografía atraerían más a los lectores. Yo antes, nunca había pensado en todas estas cosas (Guillermo).

Una experiencia similar ocurre en México con *Escuincles traviesos* cuando durante los talleres de evaluación participativa, Yetzel de 13 años se ofrece a ser la relatora de su equipo y manifiesta que ella escribía bien:

Tuvimos un taller de lectura y en eso empezamos a leer cuentos. Y al leer yo pude escribir y corregir mis faltas de ortografía.

Lo mismo le ocurre a Mariela de 16 años:

Cuando empezamos con teatro, teníamos como tarea escribir nuestras bitácoras, de esta manera a mí se me hizo interesante escribir día con día todo lo que hacíamos. Además de expresar mis sentimientos, es decir como sentí en tal clase, que no me gusto y que sí. También me motivaron a leer cuando participé en una Sala de lectura, desde ahí se me hizo interesante conocer lo que muchos autores quieren expresar en sus historias, anécdotas, etc.

Como vemos, para *Los intrusos del Parque Casas* la experiencia de lectoescrituras enseña a los adolescentes a pensar en el lector cuando escriben y la amplitud de lecturas ha incidido fuertemente en sus formas de escribir. Los adolescentes de *Parque Casas* comienzan a pensar en el lector de su publicación y analizan cómo perciben los diarios y revistas de la ciudad a sus propios lectores, reflexionan acerca de la escritura, pensando en sus destinatarios:

Participar en *Los intrusos de Parque Casas* me hizo pensar en las palabras que elijo cuando escribo un artículo. Antes, yo pensaba que cualquier palabra daba igual. Ahora busco qué palabra conviene más para lo que yo quiero decir. Y pienso en cómo explicar mis ideas para que los lectores la entiendan. Me preocupa cómo hacer para que la gente que va a leer el artículo, no lo deje en la mitad. Eso me preocupa mucho. Antes nunca había escrito pensando en estas cosas (Carla).

Y les enseña a construirse una opinión:

Nuestro trabajo en la revista cambió mi forma de pensar y mi manera de ver las cosas. Por ejemplo, el día que fuimos con mis

compañeros del taller al Museo Ángel Gallardo, lo recorrimos y descubrimos que había sido un centro de detención clandestino, llamado ‘El Pozo’, en la dictadura militar. Entendí cómo eran y cómo funcionaban esos centros. Vimos pequeñas celdas, y todavía había palabras de las personas que habían estado presas, escritas en las paredes. Eso fue para mí algo muy fuerte de ver. Por eso, cuando salimos decidí que quería escribir sobre el tema y contarles a los vecinos lo que yo había sentido. Ahora estoy pensando en organizar alguna charla para todos sobre lo que pasó con nuestro barrio en esos años (Ariel).

Un ejemplo similar encontramos en *Diarios ciudadanos*. En este caso reproducimos una de las noticias redactada por los chicos:

Mi sala no cuenta con todas sus ventanas, lo que la hace muy difícil escuchar bien al profesor o profesora y en invierno hace que uno “se muera” de frío. Ahora, si le sumamos a esto la cañería de la sala de orientación que pasa por un rincón del techo de nuestro sala, podemos escuchar cada vez que tiran la cadena... ¿agradable no? Hace una semana nos faltaban 3 mesas y 7 sillas, es decir: 7 niños sin silla y dos por silla, otros sobre alguna mesa que haya sobrado y finalmente algunos sentados en el piso. Pablo Maturana, Presidente del Centro de Estudiantes hizo las gestiones, una vez que conversamos con él la gravedad del asunto y fue a hablar con nuestra súper alcaldesa, quien llamó al director del colegio Integrado (donde se disolvieron 3 cursos) para que nos dieran algunas mesas y sillas, ya que en total faltaban 100 mesas y sillas.

Finalmente, el director accedió a facilitarnos el mobiliario, en el cual hemos podido estudiar estos días, sin embargo, la mala calidad y desgaste del mobiliario que tenemos sigue siendo el mismo; sillas sin res-

paldo mesas en las que no podemos apoyarnos y para qué hablar de las mesas y sillas cojas. La intendencia nos prometió mobiliario nuevo para todo el liceo, como máximo plazo abril. Ayer Pablo se juntaba con Luís Rocafull para poner una fecha exacta. De no cumplirse la fecha, ya todos sabemos que es lo que pasa cuando alumnos, profesores y apoderados se sienten indignados por estas cosas...

Son muchos los ejemplos de cómo los participantes en esta experiencia encuentran finalidades reales para las lectoescrituras:

Me gusta escribir, pero nunca lo había hecho como algo formal, como sabiendo que lo que escribía le podía interesar a alguien, de hecho hay un artículo que yo escribí en *El Morrocotudo* que se llamaba “La pichanga, que en paz descanse”, una especie de oda nostálgica a las pichangas de la calle que uno jugaba cuando uno era niña, yo era pichanguera, hasta ahora, pero cuando niña yo era más de la calle, ahora como que los niños no juegan, esa cuestión la había escrito cuando tenía como 13 años, y un día la subí a mi blog y años después la subí al diario. Y claro, ahí me di cuenta de que son cosas que uno escribe “pá” uno pero que en general provocan cosas para la gente (Francisca Gamboa, estudiante secundario, 16 años).

En palabras de Pablo Andrade, la relación discursiva representada anteriormente apunta al proceso de concatenación de significados en la construcción democrática desde los intereses particulares de los sujetos, asociados a su identidad, motivaciones, participación y construcción democrática.

En el caso de los adultos, una actividad social les enseña aquellas habilidades que por motivos diversos no obtuvieron en su período de es-

colarización. Tal vez, lo más positivo es el hecho que participar en una experiencia cultural que toma como eje las lectoescrituras no sólo les da conocimiento sino que además lo valoran como positivo. *Retomo la palabra* es un buen ejemplo. En los informes finales pueden consultarse los datos, aquí damos la voz a los participantes: “Hay espacios culturales y educativos donde se desestresan tu inteligencia y tu cultura y que intercambian con la comunidad”, “cuando entré al programa yo no sabía nada, ahora es que estoy aprendiendo, poniendo empeño para aprender. Yo no sé leer muy bien y en la casa busco libros y leo hasta donde entiendo, lo que no, pido que me lean y expliquen, ahora me acostumbré a leer y leo de un papel cualquiera”, “es un programa muy interesante porque ofrece cosas que antes no conocía como préstamos de libros, charlas sobre libros y películas”, “me gustaría aprender a leer y así usar libros que prestan”, “a prestarle atención a los libros y a expresarnos mejor”, “la constante en la lectoescritura es un proceso de retroalimentación que nos permite mantenernos actualizados e ir proyectando el futuro”.

Multiplica las prácticas de lectoescrituras de la escuela

Y se generan nuevos espacios de aprendizaje, como los que crea *Diarios ciudadanos*:

Mi hijo está aprendiendo a leer con el blog, sin ir más lejos, le agarró el gusto, o sea con mucho respeto, pero versus una profesora, que es una estupenda profesora, a él le parece más atractivo que la tarea en la casa, la dinámica del blog. Le encanto esa idea, porque le produce curiosidad, va a verlo, escribe los temas que a él le apasionan (Jorge Domínguez, director *Diarios ciudadanos*).

En estos espacios, los usuarios leen y generan lecturas: narraciones de sus propias historias, como sujetos involucrados en los que sucede en su comuna como lectura para sus iguales.

La experiencia *Escuincles traviesos* es una *comunidad de aprendizaje* en la que todos aprenden y enseñan. La experiencia y formación que van teniendo la capitalizan al reproducirla. Los adolescentes formados ahora son instructores naturales con amplia experiencia y se han convertido en facilitadores de los procesos de los niños. Otros adolescentes que ya no participan en *Escuincles* continúan realizando acciones con sentido social. Por ejemplo, Ana empezó a participar desde los 6 años, ahora tiene 19 y escribe regularmente desde hace 4 años para el suplemento *Inquietudes* del periódico *El imparcial*. En el 2004 realizó un reportaje sobre *Escuincles traviesos*. También ganó un segundo lugar en la categoría de cuento en el Colegio de Bachilleres. Otro caso es el de Mayca, tiene 19 años y desde muy pequeña ha recibido esta formación que le ayudó a obtener un primer lugar en pintura, sus trabajos se expusieron en Japón. Actualmente, estudia danza contemporánea en la Universidad Veracruzana. Paola, con 18 años de edad, colabora con el Instituto Estatal de Educación como responsable de una *plaza comunitaria* alfabetizando adultos. Jorge presta su servicio social en la agencia municipal de Montoya dando clases de danza folclórica.

Hay aprendizajes que forman parte de la experiencia como en el caso de *Diarios ciudadanos*. Aunque en los primeros diarios, no existía un espacio de formación, pronto los equipos se movilizan y capacitan a la gente, principalmente en nuevas prácticas de internet:

Nosotros no hablamos de herramientas, sino de las prácticas, por ejemplo, en Valdivia, va el movilizador de corresponsales y tiene que hacer una distribución de mundos, o sea en Valdivia tenemos el mundo evangélico, mundo católico, mundo estudiantil, mundo de bomberos, mundo de los scout, mundo de la tercera edad. [...] La invitación por lo general es siempre abierta, o sea cualquiera

puede invitar a cualquiera pero siempre teniendo cuidado, de llenar estos mundos, o sea si van apareciendo mundos nuevos mejor para nosotros (conversaciones con Gerardo Espíndola, Director zona norte).

Esta es una primera instancia de convocatoria, donde se busca llenar estos mundos de gente que se quiere capacitar. A partir de esta convocatoria se envía un relator a dar una charla y taller. Los talleres principalmente se dirigen a conocer la Web 2.0 porque es el principal soporte que tienen los diarios, se muestran algunas potencialidades y finaliza con talleres de blog. Al final, la gente sale con su blog desarrollado.

Si en este proceso se encuentran con gente que vive en localidades que no tienen conexión, los equipos de trabajo se replantean su taller desarrollando uno de periodismo popular o periodismo comunitario con base a las formas de comunicación que tienen y ofreciéndoles el diario como una plataforma para promocionar lo que ellos hacen.

Entonces, esa persona quiere promocionar lo que hacen, entonces se hace una nota del trabajo de ellos una vez a la semana e iban a ser corresponsales a través de otra persona para publicar las notas y ahí varía según la zona, en Osorno es esa realidad, en Rancagua es otra y la Serena otra, pero el movilizador, tiene que ser una persona capaz de entender los mundos y de hacer que la otra persona, sienta la necesidad de escribir en el diario y que no sea sólo escribir por escribir, si no que yo quiero escribir en el diario porque quiero hablar de la realidad de donde estoy viviendo.

Palabras que acompañan está al lado del niño cuando no puede estar la escuela y, más allá de sus objetivos, la experiencia enseña a los niños hospitalizados:

En mi casa con la lectura he aprendido un montón de cosas, animales que no conocía, palabras, países, plantas (...). Creo que la lectura es importante para la vida porque ayuda a salir adelante con lo que uno aprende y también ayuda a tener una mejor hospitalización. Algún día me gustaría hacer lo que ustedes hacen y también aprender a tocar la guitarra (historia lectora de José Eduardo Ricardo Ricardo. Lector: Julio López, Cartagena).

Quisiera que este programa continuara en los hospitales para que más niños tengan esta oportunidad de vincularse con algo que los edifique y los enseñe, ya que en muchas fundaciones y programas se dedican a regalar juguetes, ropa o comida y no a crear algo que forme niños realmente cultos para el mañana. Me agrada la oportunidad que le dan a los niños de expresar qué quieren y qué libro les gusta, así ellos sienten que son más importantes (Historia lectora del padre de Antonio Castell. Lectora: Mónica Ortega. Cartagena).

Muy pocos niños tienen acceso a los libros y a que les lean ya sea por falta de dinero, o por analfabetismo, y de las personas que están en la UCI [Unidad de Cuidados Intensivos] muchas viven esa situación, así que pienso que los libros les dan a los niños una oportunidad de abrirse al mundo que en su cotidianidad no pueden alcanzar (Dr. Gabriel Lago. Hospital Universitario San Ignacio, Bogotá).

La experiencia crea un espacio de aprendizajes voluntarios más allá de la escuela:

Todo eso que ustedes hacen es prácticamente la única escuela que el niño tenía, porque si tuvo algunos conocimientos es aquí en el

hospital, con la lectura de ustedes que aprendió los colores, las formas, los animales y cómo hacen, aprendió a contar, y ya está empezando a ir sumando (...) Julián no sabía nada y casi ni hablaba, me da una alegría cómo poco a poco él habla de todo, ya es más tranquilo, menos tímido (...) para mí fue una sorpresa cuando usted estaba leyendo el libro de los animales y cuando él hizo como el caballo, yo nunca imaginé que él lo hiciera, porque como él no conoce los animales ni los caballos, cuando me dice mami el pollito hace pío pío, o el pato o el conejo, cuando él nunca los ha visto de verdad, todo ha sido aprendido por sus cuentos, los libros de acá. Y si algún día se alivia y salimos de aquí, lo voy a entrar a la escuela para que aprenda más cosas porque a él le gusta aprender y también lo voy a llevar bastante a alguna biblioteca (historia lectora de Julián Sebastián Pérez. Testimonio de su mamá María Edilma Pérez. Lector: María Adelaida Bustamante, Medellín).

Porque su vida no puede ni debe paralizarse por la enfermedad, *Palabras que acompañan* es una la experiencia que le reconoce, a pesar de su enfermedad, la posibilidad de conocer, de saber y de participar:

No le gusta mucho el colegio, cambia de tema cuando le pregunto por qué no volvió a estudiar, pero asegura que el próximo mes entrará. Su familia busca ayudarlo a que se adapte a un ambiente escolar pero ha sido difícil convencerlo de regresar a estudiar, por eso es agradable verlo disfrutar de los cuentos porque cuando estuvo en la escuela, y según la profesora, no le llamaba nada la atención. A John César realmente le gustan los libros y al preguntarle cuándo va a empezar a leer solito, él con sus pequeños ojos y su gran sonrisa, dice “pero yo sé leer” y toma un cuento, me muestra

las imágenes y me relata una gran historia que no tiene nada que ver con lo que en el libro está escrito, una historia que cualquier escritor quisiera escribir, una historia que solo la imaginación de un niño puede narrar. No ha aprendido a decodificar, pero le gusta contar las historias que leemos; se las aprende casi de memoria y luego vuelve y me las cuenta mostrándome las imágenes. Aunque le gustan los libros, noto que se entusiasma más cuando le escribo en una hoja para que luego él, repitiendo las letras, escriba en su hoja, haga un dibujo y así entregue una carta más a algún familiar especial (historia lectora de John César, 7 años. Lectora: Mary Luz Villegas, Cali).

De esta manera, la inserción del niño en la sociedad después de su hospitalización será mucho más fácil, agradable y satisfactoria. La estancia en el hospital le sanó de su enfermedad pero no le apartó más de lo necesario de su vida:

Me sucedió algo cuando salí del hospital, en mi colegio hicieron un concurso de quién tenía menos errores ortográficos y me paré a concursar y había una profesora que iba dictando rápido y uno iba escribiendo, y sabes, quedé en segundo lugar, yo tenía muchos errores ortográficos y desde que estoy leyendo un poco más ya tengo menos errores y me va mejor en ortografía (...) me parece que la lectura y la escritura tienen mucho que ver, ya te comenté que tengo menos errores de ortografía y se me hace mucho más fácil escribir cosas (historia lectora de Antonio Castell, 11 años. Lectora: Mónica Ortega, Cartagena).

Sobre las personas

El objetivo de cualquier experiencia investigada es mejorar la vida de las personas que participan a través de las lectoescrituras. Practicarlas

como forma de aprender, de ser, de situarse en el mundo como persona que accede al placer personal de la creación, de la información, pero también de la posibilidad de comunicarse, es uno de los logros individuales más importantes. Porque poseer la palabra, como forma de lectura y de escritura, significa ser más sociable, tener las herramientas para relacionarse libremente con los demás, contar socialmente, hacerse visibles para el otro y para el grupo. Veamos los ejemplos.

Aumenta la autoestima de los participantes

Uno de los logros más presentes en todas las experiencias ha sido la confianza que ha generado en todos los sujetos participantes. Descubrir la propia capacidad y la del equipo para hacer cosas que cuentan socialmente genera sentimientos positivos en el individuo y en el colectivo. Ariel, participante de *Museo vivo*, lo expresa así:

A mí, participar en la página web del museo me ayudó mucho porque sentí que podía comprometerme con un proyecto nuevo, del que tenía que aprender todo. Yo de informática no sabía mucho y de páginas web, menos. Al principio, por esto de que todo era nuevo para mí, me sentía inseguro, pero después me di cuenta de que podía. Es como descubrir que tenés capacidad para lo nuevo. A mí me va a ayudar mucho porque voy a estudiar en otra ciudad y ahí todo va a ser nuevo (Ariel).

Alma Esther Martínez eligió *Escuincles traviesos* porque es un proyecto eminentemente popular, surgió de la iniciativa de la propia colonia y se ha mantenido por más de 10 años sin financiamiento. Se ha sostenido por la autoproducción de capital cultural y social de sus fundadores y demás participantes. Nadie fue a organizarlos. Es un proyecto que mueve tanto recursos culturales como económicos y su realización depende de la voluntad de todos sus integrantes. Además, está impregnada de la

filosofía de las comunidades oaxaqueñas, es decir, se otorga un servicio en beneficio a la comunidad de la cual forman parte. También lo eligió porque no tiene al libro como centro: se trata de una interacción de textos y escrituras que se plasman en todas las actividades que el grupo realiza, le pareció que había una pedagogía popular que era importante destacar.

Escuincles traviesos tiene como propósito el desarrollo creativo y el enriquecimiento cultural de niños, adolescentes y adultos a través de las artes plásticas, el teatro y la sala de lectura entre otras estrategias, se define como “un foro de planteamientos y propuestas de solución a problemas específicos”. Los participantes se acercan a la expresión corporal, al desarrollo de la imaginación y gusto por la lectura y la escritura a través del arte, los adultos crean un compromiso con el desarrollo de sus hijos, el grupo y la comunidad. Así, la participación en la experiencia significa hablar, comunicarse y, como consecuencia, sus actores potencian la comunicación entre ellos. Es decir, la experiencia les ha dado la palabra y con ella la seguridad para ser más sociable, para relacionarse libremente con los demás. Así lo expresan ellos:

Nos enseñan a quitarnos la vergüenza. Yo por ejemplo no quería saludar a una compañera porque luego te hacen burla, pero ahora sé que no es nada malo (Kenia).

Nos enseñan a no discriminar a nuestro prójimo, a compartir, a llevarse con todos. No tenemos pena, no nos pasa nada y sabemos que no nos vamos a morir por hablarles a los demás (Eduardo).

Soy más sociable y no me da pena hablar en público. Sé estar en cabina de radio. Sé hacer títeres. Conozco más a las personas y

tengo amigos de otros lugares. Me he vuelto más habladora y siempre busco mi libertad, sé expresar y defender mis derechos... [También he aprendido] a pintar, actuar, cuidar el ambiente..., diferentes técnicas de artes plásticas, subirme al monociclo, hacer calentamiento, bailar. A trabajar en equipo, y con quien sea, no discriminar, ser honesta, ser tolerante, ser sencilla (Hanlly, 12 años).

Lo que he aprendido es a relacionarme con más personas distintas a mí, conocer otras maneras de ser, pensar y actuar. También a expresarme de diferentes formas como lo es el dibujo, la pintura, el teatro, etc. Ser más independiente por un lado, a valorar a las personas, a criticar cuando las situaciones no son justas. He aprendido también a conocerme más, a saber cómo compartir y que soluciones tomar cuando se presentan problemas. También a relacionarme con mis compañeros, a trabajar en equipo e individualmente, a participar de manera abierta, a escuchar a los demás y hacer conciencia de nuestros actos, a ayudar y apoyar a quienes lo necesitan. He aprendido también a conservar nuestra cultura, a no cambiarla, a tomar decisiones personales.

Esta autoestima en unos casos ayuda a descubrir nuevos horizontes profesionales. Así ocurre con los jóvenes de Sarmiento que por lo general continúan sus estudios superiores pero no siempre pueden precisar o definir qué es lo que quisieran seguir como carrera y *Museo vivo* les ayudó:

El proyecto me ayudó a confirmar mi gusto por el diseño gráfico. Armar la página web, diseñarla, pensar en los contenidos y en cómo organizarlos, despertó mi curiosidad y ganas de conocer más sobre esta profesión. Averigüé, leí mucho y un poco por eso

es que ahora estoy en Córdoba estudiando Diseño gráfico (Guillermo).

Creo que siempre me gustó la Historia, pero el trabajo que hicimos para el Museo terminó de confirmar mi interés. Me ayudó a elegir la carrera y ahora estoy segura de que voy a estudiar (Historia en la Universidad de La Plata, Mariela).

O con los de Oxaca, porque en *Escuincles* son tomados en cuenta, se les pone atención y, como consecuencia, se sienten seguros por el apoyo recibido por parte de los adultos lo que les ayuda a desarrollar su autoconfianza, autoestima y la valoración positiva de sí mismos:

Mi primera impresión es el desenvolvimiento de los niños, yo pensaba que se iban a sentar. Pero se les da un tipo de adiestramiento guiado que no existe en lo oficial. Pienso que se liberan a partir de que alguien esté con ellos. Se pierde la timidez, si yo hubiera tenido esta oportunidad otra sería mi vida. Al salir de la facultad salimos con la cultura de los padres acerca del ¡no grites y cállate!, lo que nos impide que al pedir trabajo nos falte la liberación y franqueza para hablar. Nuestra autoestima está por los suelos y los niños ya no. Los padres ven el cambio en sus hijos (el señor Alejandro, 60 años).

El mayor desarrollo de su autoestima les ha llevado a reconocer sus capacidades, a desarrollar más potencialidades relacionadas con las lectoescrituras que ha aumentado no sólo la confianza en sí mismos sino también en los otros. Así los integrantes del grupo de *Escuincles traviesos* ejercen sus derechos como niños y adultos, en especial luchan por sus

derechos culturales, en este caso, mantener la biblioteca comunitaria del fraccionamiento Montoya, una *biblioteca performan*, con actividades dinámicas y variadas para los niños, niñas y adolescentes que les mejoran:

He cambiado en el sentido en el que me he desenvuelto más, no me da miedo de estar ante un grupo y se me facilita tratar más a las personas, así como expresar mis sentimientos. Me he dado cuenta también que durante el transcurso de estos años el teatro influyó mucho en mi desenvolvimiento. He descubierto que me atraen las artes como también el teatro. También me llama más la atención el pintar, dibujar, aunque no sea tan seguido, pero ha sido divertido. Además de saber que hay cosas más allá de lo que vivimos a diario, también reflexionar porque he tratado a personas distintas que yo, es decir, he visto la vida de otra forma (Mariela, de 16 años, participa desde hace 8 años).

He ampliado mi vocabulario... He aprendido a dibujar, a dibujar en diferentes tipos de pintura, a trabajar en teatro... me ha llamado mucho la atención buscar libros con una historia interesante, porque la pienso y me la imagino como si fuera una obra de teatro, y a escribir expresando lo que siento, y a la vez me puedo comunicar mejor (Ivonne, de 13 años).

Bien, en mis cosas con todos los que participan en este grupo, me ayudan a pensar, a hacer las cosas que ellos digan para hacer las cosas que debo hacer en mi trabajo de los *Escuincles traviesos* y le eche más ganas. Ahora que... me he puesto tan listo porque a mí me daba pena antes de hacer las cosas, ahora ya me siento mejor en mis trabajos que hago en la obra; que ya lo hago mejor y ahora me siento mejor en los *Escuincles*. Llevo dos años...ya no me da pena. En estos días en los *Escuincles traviesos* ahora puedo tra-

bajar sólo en la obra de los *Escuincles traviesos* y ya le eché ganas en la obra del Sueño Virtual... Me ayudó a leer bien y mejor. A escribir bien y mejor (Carlos, de 8 años).

En una de las sesiones con el psicólogo y escritor de libros de teatro Daniel comentó que estaba muy contento porque había terminado de leer el libro *El Mundo de Sofía*, enfatizando que era un libro con más de 200 páginas.

A veces cuando estoy aburrido y no veo la tele pues me pongo a leer algún libro (Daniel, 17 años).

Antes me daba pena de actuar y ahora ya no me da mucha pena, opino más..., digo un poco menos de groserías. Era muy penoso y ahora ya no soy muy penoso y he aprendido muchos juegos que no sabía y conozco más lugares... Juegos, a actuar un poco, hacer voces, a convivir, a hacer ruidos, cocina, a subirme a los zancos, a ser responsable, a dibujar un poco, trabajar en equipo e individualmente... Aprendí a leer un poco mejor. También porque tengo que leer los parlamentos de teatro, tengo que escribir cosas de teatro (Irvin, 12 años).

Los niños de *Palabras que acompañan* ganan autoestima. En estas personas hospitalizadas la experiencia genera confianza en sus propias capacidades y estimula las posibilidades de los chicos.

En el caso de los adultos, las respuestas son similares, como las de los participantes de *Retomo la palabra* que a la pregunta sobre cómo les ayuda la experiencia dicen: “me ayuda a ser líder”, “a escuchar con mucha atención para aprender mucho más”, “formar el carácter”, “transfor-

mar viejas costumbres”, “ser mejores seres humanos”, “seguir adelante” y a “ser más individuo”.

Esta experiencia centrada en la lectura y la escritura aumenta la capacidad de un individuo y de una comunidad de tomar sus propias decisiones, a través de aspectos como la responsabilidad frente a sus deseos y actitudes, la construcción de una historia personal por medio de la narración de sus experiencias o como la describe un formador: “porque me permite otra visión de un conflicto que a todos nos afecta” más allá de las noticias leídas en la prensa o escuchadas en la radio, transformar a los protagonistas de uno de los peores momentos de la historia de Colombia, en cronistas de lo vivido del día a día. Además, les ayuda porque “nos ha permitido dar a conocer nuestros puntos de vistas” y en un futuro “me permite la prudencia en la toma de decisiones”.

Lograr una mayor autoestima y generar confianza entre los adolescentes de *Parque Casas* podría haber sido el objetivo principal de la experiencia de lectoescrituras del periódico barrial de Argentina, *Los intrusos de Parque Casas*, a la vista de los resultados:

Estos chicos viven en una zona muy desfavorecida desde el punto de vista material y cultural. Por eso la posibilidad de escribir sobre su barrio, de conocerlo mejor y de transmitir lo que descubren, de contar su propia historia y compartirla con la comunidad, es tan importante para ellos (Coordinadora del proyecto en *Parque Casas*).

Los estudios iniciales de la zona muestran que los jóvenes de este barrio disponen de una sola escuela secundaria pública en su comunidad y sólo hasta segundo año. Para continuar los últimos tres años deben

trasladarse a otro barrio pero necesitan un transporte que pocos pueden pagar. Este es un motivo importante que contribuye a aumentar la deserción escolar en *Parque Casas*: sólo 10 de cada 100 adolescentes que asisten hasta segundo año en la escuela del barrio, termina quinto año en otra. Estos jóvenes viven situaciones difíciles tales como violencia familiar, abandonos, violaciones, trabajo infantil y adolescente, desnutrición o escasa alimentación; además, muchos de ellos trabajan para ayudar a sus familias: un empleo en negro, no calificado e inestable. Su nivel de autoestima es tan bajo que éste se convierte en el principal motivo para no pensar en solucionar los problemas del barrio. Según lo expresan ellos mismos antes de iniciar la experiencia:

Lo que nosotros pensamos o decimos no le interesa a nadie, no tiene ningún valor, así que para qué vamos a proponer algo, si a nadie le va a interesar lo que digamos (Ariel).

Pero después, incluso les lleva a transformar a los adolescentes en gestores de su ocio: un ocio de compromiso con sus vecinos llegando no sólo editar una revista en la que pueden investigar, leer, escribir, editar y distribuir sino que, interesados por los problemas que han leído, escrito y publicado van más allá: quieren cambiarlos y la forma de hacerlo es organizando, ellos mismos, actividades de sus vecinos. Roxana Morduchowicz lo expresa así:

“Recordemos la inseguridad y desconfianza que sentían los adolescentes al iniciar el proyecto. Ellos mismos destacaban su imposibilidad de interactuar con el barrio porque decían ‘a nadie les interesaba lo que tenían para decir y opinar’. Luego de seis meses, los vecinos responden a las convocatorias que ellos realizan: van a las actividades, participan de las reuniones y llaman al programa radial que ellos protagonizan”.

Todo ello, les devuelve la autoestima y les hace sentir valiosos para su comunidad:

Es impresionante la cantidad de gente que fue a la charla que organizamos con el especialista en drogas. Se ve que es un problema que nos preocupa a todos. Estuvimos bien en elegir el tema. Ahora vamos a pensar en la próxima actividad (Esteban).

Recordemos que estos mismos chicos antes de iniciar la experiencia decían que “para qué vamos a proponer algo, si a nadie le va a interesar lo que digamos”. Gracias a las lectoescrituras no sólo acaban publicando una revista que leen sus vecinos sino que además les organizan charlas para que sepan más sobre los temas.

En *Ler para ter...*, el texto es un instrumento de emancipación y el libro un mediador en el desarrollo social como parte de la valoración de la persona. Los participantes muestran una mejora en el rendimiento escolar, las relaciones familiares, la capacidad creativa, la familiaridad con las normas y reglas. Todas estas mejoras redundan en el sentimiento que expresan de que gracias a la experiencia ganan una dimensión de pertenencia social.

Aumenta la sensación de felicidad y de satisfacción

Los participantes de *Retomo la palabra*, reinsertados en Valledupar, departamento del César, una población muy difícil por sus condiciones sociales y psicológicas y por su heterogeneidad. Por ejemplo, en la experiencia dos de los ocho promotores han sido víctimas de los actos de los alzados en armas, familiares suyos han sido asesinados y el taller de lectura busca realizar un libro que contenga las historias escritas por los participantes, que giran en torno a su experiencia durante el conflicto. Anteriormente a la experiencia, no existía una relación con la lectura ni con la escritura

y *Retomo la palabra* implanta talleres de lectura y escritura semanales, además un taller de escritura para un grupo piloto de 13 participantes con 4 reuniones semestrales, durante dos días, que han permitido la recuperación de la palabra de los participantes. Y con ella el aumento de la felicidad y la satisfacción:

Cuando nos cuentan cuentos y (sic) historias nos vamos muy contentos para la casa..., que a veces queremos que llegue el martes rápido para oír esos cuentos interesantes que nos cuentan.

En unas personas que, como dice la pancarta:



En *Municipi lector* la experiencia ha mejorado el trabajo y la vida personal de los implicados. Por ejemplo, la relación con la bibliotecaria ha mejorado: la llaman por su nombre propio integrándola en un entorno próximo y la vida de la bibliotecaria ha mejorado notablemente:

Una de les experiències positives que m'ha portat a mi personalment el projecte ha sigut la de ser més diplomàtica i tolerant. El treballar amb equip i des de les diferents perspectives de les situacions enriqueix. La biblioteca, per dir-ho d'alguna manera, ha retrocedit en activitats, en rapidesa i en la manera de gestionar el fons, però és un retrocediment a curt termini, ja que a la llarga invertim,

per recollir millors resultats. També tenim més “abandonats” els usuaris adults per manca de temps i al pensar que ells mateixos son capaços d’organitzar les seves lectures¹⁵ (Roser Castellet Termes. Directora de la Biblioteca Verge de Montserrat, El Bruc).

Los maestros están contentos porque los estudiantes muestran interés en los libros y preguntan sobre aspectos que no entienden o vocabulario que no comprenden:

D’altra banda, com a professional de l’educació, la formació rebuda al voltant del món dels contes ha estat satisfactòria i interessant i m’ha permès assolir més criteris per valorar els contes. Com a cloenda m’agradaria transmetre la idea que ésser mestra en un *Municipi lector*, dona un sentit específic a la teva feina. Et fa recuperar i trobar-te més immersa que mai en el món dels contes i de la imaginació, tots dos importants en la vida de les persones¹⁶ (Pietat Vega. CEIP. El Bruc. Valoració Projecte *Municipi lector*).

15 “Una de las experiencias positivas que me ha dado personalmente a mí el proyecto ha sido la de ser más diplomática y tolerante. Trabajar en equipo y desde las diferentes perspectivas de las situaciones enriquece. La biblioteca, por decirlo de alguna manera, ha retrocedido en actividades, en rapidez y en la manera de gestionar el fondo, pero es un retroceso a corto plazo, ya que a la larga invertimos, para recoger mejores resultados. También tenemos más ‘abandonados’ los usuarios adultos por falta de tiempo y al pensar que ellos mismos son capaces de organizar sus lecturas”.

16 “Por otra parte, como profesional de la educación, la formación recibida sobre el mundo de los cuentos ha sido satisfactoria e interesante y me ha permitido alcanzar más criterios para valorar los cuentos. Como conclusión, me gustaría transmitir la idea de que ser maestra en un *Municipi lector*, da un sentido específico a tu trabajo. Te hace recuperar y encontrarte más inmersa que nunca en el mundo de los cuentos y de la imaginación, ambos importantes en la vida de las personas”.

La experiencia *Palabras que acompañan* crea, en un entorno duro y en ocasiones deshumanizado, un espacio de habla, escucha, lectura y escritura que se construye con los niños, los jóvenes y la población objeto del programa en los hospitales. En el hospital, la experiencia les da visibilidad cuando se encuentran en medio de su enfermedad en una doble dimensión: como ser integral y no únicamente en su dimensión físico-biológica y como niños en un espacio de restricciones y de protocolos que homogenizan.

La calidad de vida se mejora un poco en la medida en que la atención se hace más humana, donde no sólo se piensa en un tratamiento médico sino en una terapia mental en pequeños momentos de acompañamiento productivo y en hacer pensar al niño que todavía es importante para otras personas, como son aquellas que les van a leer, las que les hacen el acompañamiento pedagógico (Dra. Lucrecia Rojas. Hospital San Vicente de Paúl, Medellín).

Las actividades realizadas y los mediadores consiguen crear un espacio de felicidad y de satisfacción en las condiciones adversas que viven los niños hospitalizados:

Uno ve, por ejemplo, casos como el de un niño que hace poco hospitalicé con un tumor en una rodilla; y él venía sin saber todo lo que le esperaba (es un osteosarcoma, que es una enfermedad muy complicada). Entonces le dieron de alta después de hacer el diagnóstico y el primer ciclo de tratamiento y allí probó lo que era la lectura, este tipo de lectura. La segunda vez, vino a buscarme pues lo iban a rehospitalizar para seguir con la quimioterapia y venía con un morral lleno de cuentos, y pienso que eso es produc-

to de la experiencia de su primera hospitalización; y venía contento, a pesar del trauma que significa un ciclo de quimioterapia (Dra. María Claudia López, Médico Pediatra. Hospital Central de la Policía).

Pero también cuida de sus familias:

En estos momentos me he dado cuenta lo importante que es la lectura en la recuperación de un niño aún desde el vientre de su madre, yo como padre nunca le leí a mi hijo desde el vientre pero he visto lo eficiente que es la lectura en esta etapa del niño, aparte de la lectura me ha parecido muy importante el complemento de la música dentro del programa porque esto motiva más a los niños, para leer les prepara un ambiente para que ellos entren en las historias (historia lectora del padre de Antonio Castell. Lectora: Mónica Ortega, Cartagena).

De los mediadores voluntarios:

Para mí el programa *Palabras que acompañan* ha sido motivo de mucho entusiasmo. Sobre todo porque ya me faltan pocos meses para jubilarme y estoy preparando todo para que el rincón de lectura quede listo y sueño con venir de voluntario y leerle a los niños (Emelda Pérez. Enfermera de Pediatría de ESE José Prudencio Padilla, ISS Cartagena).

Y de los sanitarios que los atienden:

Al rebajar la angustia, el niño responde mejor a la administración de los medicamentos y demás procedimientos que se le realizan. El programa favorece a la población infantil porque combina el manejo del tratamiento con una actividad que contribuye a me-

jorar la actitud y respuesta ante las actividades intrahospitalarias (Dra. Olga Robledo. Clínica Las Vegas, Medellín).

Por lo tanto, no es de extrañar que los médicos valoren como muy positiva la experiencia:

Estos niños acortan la estancia hospitalaria. La recuperación es mucho más rápida y el estado de ánimo de estos niños cuando se practican estas actividades cambia totalmente. El programa no sólo es novedoso sino que es un apoyo no sólo para el paciente sino para el médico, para el trabajador de la salud. Siente uno que cuando llega donde el niño y su familia hay más receptividad, y esto ayuda mucho tanto para la terapia como para uno mismo, se trabaja más fácil con el niño, porque ustedes lo involucran a uno en la terapia, nos hacen siempre parte de la lectura (Dr. Carlos Gallón. Clínica General del Norte, Barranquilla).

Obviamente, uno de los principales logros de *Palabras que acompañan* es traer un poco de felicidad, como Angie, de 11 años, lo expresa:

A mí siempre me ha gustado que me lean y yo leer y cuando me vienen a leer al hospital soy muy feliz [...] cuento con unos grandes amigos, mis amigos lectores y mis amigos los libros, es muy bueno saber que te van a visitar y a contar historias, y aunque siempre me ha gustado leer ahora que en el hospital nos van a leer uno se siente muy bien, yo me siento muy mimada y querida [...] cuando a uno le leen uno hasta se llega a olvidar que está enferma, y sobre todo cuando cantamos, jugamos, hacemos adivinanzas, en fin, que hacemos muchas cosas y todo es muy bueno (historia lectora de Angie Zulay Muriel, 11 años. Lectora: María Adelaida Bustamante).

Sobre la familia, sobre los padres

Las experiencias investigadas están pensadas para las personas, de manera individual, como hemos descrito en el logro anterior, pero también para el individuo como miembro de una familia. Si tradicionalmente, cualquier actividad sobre la lectura se centra sólo en niños y jóvenes, las nuevas propuestas de lectoescrituras deben de tener en cuenta sus entornos. Trabajar con los padres, abuelos y familiares multiplicará los esfuerzos: por una parte, porque ellos también formarán parte de la experiencia disfrutando de las lectoescrituras; por otra, porque en casa se revaloriza el trabajo realizado en el espacio de la experiencia, y la lectura y la escritura pasa a formar parte de la vida cotidiana, de la vida familiar; y no menos importante porque los logros conseguidos muestran cómo una experiencia como las que hemos acompañado mejora notablemente la comunicación entre padres e hijos, la convivencia en las casas además de ampliar y potenciar los aprendizajes de los padres o los abuelos. De manera que a menudo, estas experiencias se transforman en auténticas escuelas de padres y familias. Veamos algunos ejemplos.

Mejora la convivencia y la comunicación entre padres e hijos

Si una buena convivencia mejora la integración en el grupo, en las experiencias dirigidas a adolescentes y niños los investigadores valoran que además, aumenta el grado de interés y de compromiso que adquieren con y para la comunidad. Obviamente, la primera comunidad beneficiada es la familia y así lo narran los participantes de *Escuincles traviesos*:

Yo era rebelde y tengo la oportunidad de que me enseñen a respetar a mis padres. Esto es mejor que estar viendo la tele. Además en las calificaciones he mejorado. [...] Antes era grosera con mi mamá, me enojaba cuando me decía algo. Ahora he aprendido a valorarlos, obedecerlos, y son los únicos que nos cuidan y prote-

gen. Y nosotros al obedecerlos, es la única manera de agradecer lo que hacen por nosotros. [...] Yo también no le tenía confianza, no le compartía mis sentimientos de soledad y de tristeza, y lo prefería así porque no me hacían caso. Ahora sé que puedo hablarles con sinceridad a nuestros padres (Kenia).

Yo antes era contestona, desobedecía y me pegaban. Ahora ya no les contestó y obedezco más (Alma Rosa).

Yo no quería hacer lo que decían, no me gustaba ayudar. Y ahora le ayudo a mi papá con el pan (Michelle).

Antes me peleaba mucho con mi hermana y me echaba la culpa de todo, ahora casi no peleo (Mayra).

Yo no le contaba a mis papás, todo lo que hacía porque tenía miedo que me regañara, además les contestaba. Ahora procuro hacer todo lo que nos dicen, les cuento mis cosas y no me da miedo. Y también ayudo en mi casa (Eduardo).

No le hacía caso a mi mamá para ayudarle, ahora ya le ayudo (Miguel).

Como vemos, la participación en estas experiencias de lectoescrituras les da seguridad, son un camino para valorar al otro, para aprender a escuchar y otorgarles la posibilidad de expresarse, todos estos logros revierten en la cohesión familiar. Alma investigando *Escuincl* cree que los adolescentes que no quieren esforzarse para desarrollar sus potencialidades o que no participan en la construcción de la familia y de la sociedad lo hacen porque no tienen espacios atractivos y permanentes que les

ayuden a hacerlo. Esta falta de un espacio crea apatía, aburrimiento, falta de sentido y necesariamente les lleva a no querer esforzarse. Pero cuando una experiencia crea un espacio de comunicación y ayuda a hacerlo crecer, los participantes cambian y los padres son los primeros que lo valoran porque son los primeros beneficiarios.

A la pregunta: ¿cómo han cambiado sus hijos e hijas desde que participen en *Escuincles traviesos*? El señor Carlos, de 52 años y padre de Sol, de 19 años, que desde muy pequeña participa en la experiencia y ha dedicado mucho de su tiempo dando formación teatral a otros, además de apoyar los proyectos de la organización, contesta:

Disciplinadas. Le crearon un gusto en su actividad preferida. Confianza de elegir: carrera, amigos, noviazgo. Compromiso con su comunidad. Se forman ideales y se esfuerzan por ellos. Son felices, alegres. Son más tolerantes. Participativas. Les gusta la lectura. Son solidarias, buenas.

Participantes como Sol desarrollan una confianza individual, en el colectivo y en la familia. Sobre todo porque aumenta la confianza que los padres tienen en las decisiones que toman sus hijos:

Sí ha cambiado, en el sentido de que cada una de mis hijas son mucho más responsables y recatadas, porque nosotros sus padres ya les tenemos confianza en lo que están haciendo y de lo que nos pidan. Si (no) es cosa de estar como se dice arriando a cada rato, uno sabe lo que da, a nuestra capacidad se les apoya, a ver de qué forma solucionamos alguna situación que se presente, pero que ha cambiado para bien mi familia, si ha cambiado (Don Alejandro, 60 años).

Mi hijo ha cambiado mucho ya que es un joven responsable y muy maduro e independiente. Él ya sabe tomar decisiones que le ayudan a su vida cotidiana, y a mí como madre me da más confianza pues confío en su conducta, y sé que él va hacer un ciudadano responsable y que será un buen padre (la señora Guadalupe, 39 años).

Una de las experiencias donde la integración familiar era necesaria es *Retomo la palabra*, en Colombia. De hecho, uno de los logros destacados por Olga Naranjo es cómo ha cambiado la aceptación de los promotores hacia los reinsertados como grupo social y cómo ha variado la interacción dentro de la familia. Por ejemplo, la lectura en la población en proceso de reintegración se convierte en una herramienta de gran versatilidad para su inserción en la vida civil: aprenden a leer para acompañarse, para conocer la manera como otros han resuelto sus asuntos vitales, pero también para buscar información sobre cómo mejorar la nutrición de los hijos. La escritura les ayuda a tomar distancia con lo vivido, a explorarlo detenidamente, a organizarlo para dar cuenta de ello de manera coherente a sus familias, a simbolizarlo. De esta manera, las lectoescrituras permiten a las poblaciones en proceso de reintegración y a sus familias nombrar lo vivido, poner en blanco y negro sus reflexiones, sus sentires, sus deseos, con un propósito fundamental: entender su propia historia y aprender de ella. Ellos lo expresan de esta manera:

Por medio del programa me he olvidado de la guerra y a querer más a mi familia..., con estas charlas que nos dictan nos ayudan a integrarnos con los compañeros..., me siento como cuando estudiaba, en mis tiempos de estudiante... cuando me retiré me entregué a la guerra y juraba que nunca volvería estudiar y hoy estoy estudiando para ser una persona de bien para la sociedad y dar ejemplo a mis hijos.

En las jornadas invitan a nuestras familias, “con ellas leemos”, “en las noches aprendí leerle a mis hijos cuentos, los libros se los pido a la formadora y ella me los presta para llevarlos a la casa” y “ahora puedo ayudarle a mis hijos a hacer sus tareas para el colegio”.

En *Los intrusos del Parque Casas* la experiencia también ha transformado las dinámicas familiares de los adolescentes. Los jóvenes quieren saber más sobre estos temas y comienzan a conversar sobre ellos con sus padres u otros adultos de la casa. Los diálogos en familia giran en torno a la salud, la pobreza, la educación y la inseguridad en el barrio. Y los adolescentes perciben una mayor atención de sus padres hacia ellos cuando opinan sobre estos temas.

Antes, en la cena solamente nos dedicábamos a ver televisión. Y contábamos cómo nos había ido en la escuela ese día. Ahora, cuando cenamos, yo aprovecho para contarles sobre el tema que estoy investigando para la revista y les pregunto a ellos cómo lo ven. Lo mejor es que mi papá me escucha y me contesta. Siempre le interesa lo que digo porque investigué sobre ese tema y él ve que sé de lo que hablo. A mí también me gusta escuchar lo que él opina y a veces tomo nota de lo que me dice porque me sirve para el artículo que escribo (Juan).

Hay veces que las familias viven situaciones límites de dolor. Es lo que ocurre cuando un hijo ingresa en un hospital. En estos momentos, las lectoescrituras crean, si no la hay, y mejoran la comunicación entre padres e hijos en estos momentos de angustia.

Es increíble ver el poder que tienen las palabras, es increíble poder aprovechar cada momento para estar con él, para disfrutarlo,

el apoyo que brindan es maravilloso, es increíble saber que gracias a ustedes tengo una nueva forma de comunicarme con Juan, de saber que pase lo que pase con él me quedarán instantes infinitos llenos de amor que están unidos por las letras (historia lectora de Juan Pablo, 13 meses. Testimonio de la mamá. Lectora: Zaida Bustos Bogotá).

Patricia Correa, en el acompañamiento de la experiencia *Palabras que acompañan* observa los momentos difíciles de relación que padres y niños deben pasar cuando se encuentran en un hospital. Las condiciones que a veces impone la enfermedad generan en muchos familiares de los niños una actitud resignada y en otros, desconcierto e incapacidad que los lleva a alejarse aún cuando estén físicamente al lado de sus hijos. Vivir la experiencia de que estos niños también disfrutaban y se esfuerzan por leer, pintar, cantar o escribir, les renueva la esperanza y la fuerza para acompañar y estimular a ese niño o joven, para brindarle el apoyo que necesita mejorando la convivencia y la comunicación.

En mi tiempo de descanso nunca le leí a mi hija, gracias a *Palabras que acompañan*, ambas hemos tenido la posibilidad de comunicarnos mucho más, de disfrutar la lectura, de ayudarnos ambas en los momentos de mayor soledad y tristeza. Nunca imaginé que las dos a través de la lectura sonreiríamos y seríamos tan felices, ella me pide que le lea en todo momento hasta en los más difíciles, siempre hemos tenido una muy buena relación, pero he descubierto que hoy por hoy soy mejor amiga de mi hija gracias a *Palabras que acompañan* (historia lectora de la madre de Hariz Samay Múnera, 9 años. Lectora: Cristian Leandro Gómez, Medellín).

Uno en esos momentos, no sabe qué hacer y lo único que se me ocurría era ponerle música de alabanza porque a él siempre le ha gustado..., un día que la enfermera jefe entró y me encontró hablándole y cantándole al niño me comentó que aquí en la clínica había unas personas que le cantaban y también les leían a los niños, que cuando vinieran, ella los iba a mandar para la habitación..., casi el mismo día apareció una señorita, Paola, que se presentó y me explicó lo que hacían ellos, no sólo aquí, sino en muchas instituciones de salud de Barranquilla y en otras partes de Colombia. Ella trajo un maletín con libros y me dijo que le iba a leer a Johan..., en ese tiempo él estaba consciente y yo estaba segura que le gustaba que Paola le leyera. Después un día Paola llegó con un señor que tenía guitarra, Iván, y comenzaron a cantarle a Johan. Creo que eso le gustó a él mucho también. De todos modos, yo siempre le tengo música puesta..., Es importante leerle porque siento que él tiene presente mi voz. Creo que la reconoce y cualquier cosas que leo, aunque no sea cuento, la leo en voz alta y él se queda mirándome. Los médicos me han dicho que por su enfermedad a él se le olvidaron muchas cosas; así que cualquier estímulo es muy importante para nosotros (historia lectora de Jennys Sargent, madre de Johan Araujo, 8 años. Clínica General del Norte, Barranquilla).

Además de los padres, los médicos también valoran este logro de la experiencia:

Las relaciones entre los padres y los niños son a menudo, contrario a lo que se piensa, quebrantadas por la presencia de la enfermedad o de una situación dolorosa. La lectura entre padres e hijos abre de nuevo ese canal que no sólo lleva una historia, sino que evoca un sin fin de sentimientos que teje una sana relación entre

el lector y el que escucha, ya sea el padre o el hijo. Con los compañeros de cuarto, el niño a menudo cambia las historias, se reúne para contarlas o inventarlas, lo mismo sucede entre los mismos padres, que a partir del diálogo entre sus hijos, establecen entre ellos una relación, estrecha la mayoría de las veces (...) la lectura es un recurso inagotable de conversación (Dra. Nubia Patricia Farías, Hospital de la Misericordia, Bogotá).

Crea espacios de comunicación familiar

En las experiencias donde participaba la familia, la convivencia de grupo y la comunitaria se reproduce en el interior de las familias. Los padres de familia tienen mucho que aprender sobre la educación de sus hijos e hijas y estos sienten que sus padres mejoran la calidad de la atención que les brindan. En *Escuinclés* comentaron el apoyo que reciben por parte de sus padres, ya que asisten a las juntas, los apoyan en las actividades que tienen que hacer y lo que requieren. Además de que son más comprensivos y expresan que sus padres están más contentos y con actitudes más positivas:

Mi papá cambió, es ahora más participativo y colaborativo. La mancedad de su ser es más fuerte. Mi mamá cambió, mi mamá es más sociable y más abierta a las adversidades de la vida (Daniel, 16 años).

[Papá y mamá] respetan más nuestras modas y formas de ser... Hay comunicación e interés y mi papá dice que es un compromiso para él hacer lo que nos gusta (Hanlly, 12 años).

Mi tío me dice que soy una actora y mi abuelita me dice que cómo voy. Mis papás van a todas las presentaciones y mis familiares igual me apoyan... Me ayudan a hacer mi vestuario, a ensayar mis

parlamentos, me preguntan si ya estoy preparada y me dan tiempo, asisten mis papás a reuniones y todo (Lizeth, 11 años).

Ler para ter... oportunidade, conhecimento, cidadania de Brasil tuvo logros simiales: “O trabalho com as famílias é provocado em um encontro bimestral, com atividade integrando pais e filhos (jogos, gincanas, etc.) que permitem um encontro psicopedagógico de avaliação em paralelo, durante um momento da confraternização. Ali colhemos o retorno dos pais que se recusam a escrever por conta da baixa escolaridade. Pensamos em gravar os próximos depoimentos em DVD. Formamos ‘círculos de leitura’ com textos atraentes que lhes permitam ler conosco e debater um pouco o que é de interesse comum. Fomentamos aí o empréstimo de livros segundo o perfil de cada um”.

Potencia y amplía los aprendizajes de los padres

Para Alma Martínez, de *Escuincles traviesos*, desarrollar la capacidad del poder hacer, del poder proyectar a partir de la imaginación colectiva, tiene su base en el desarrollo de la autoestima individual y colectiva, es la construcción de la confianza en el colectivo, en el grupo que desde sus propios tiempos y posibilidades abren espacios culturales para sí mismos.

Los participantes en la experiencia generan opinión pública, al escribir en el periódico y al crear textos corporales y orales, también han salido a las calles a exigir sus derechos como ciudadanos y no ciudadanos. La señora Ma. Eugenia (42 años) habla de la importancia de darse cuenta de la fuerza que da el organizarse:

En cuanto a mis 3 hijas me ha ayudado a que desarrollen un concepto positivo de sí mismas (autoestima). Así mismo me ha ayudado a conocer más sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. Me ha ayudado a conocer personas con una gran calidad moral;

a intercambiar puntos de vista con ellos; a tener mayores elementos para analizar algún tema relacionado a la educación infantil; a darme cuenta de la importancia que tiene el hecho de que la sociedad civil se organice y la fuerza que esto representa en diferentes aspectos que como sociedad nos afectan; a trabajar en equipo y a cooperar.

En los talleres de evaluación participativa de *Escuincles traviesos*, los padres mencionaban las transformaciones que han tenido con la experiencia de formar parte de:

Yo como papá de Daniel me ha ayudado bastante porque me ha dado confianza en el desarrollo de él, tanto a nivel colectivo como personal. Y yo como comité que fui participé en muchas ocasiones en diferentes talleres por lo que yo conocí también a más talleristas, y me ayudó bastante en su desarrollo por lo que me da más confianza, porque inclusive se ha dado la oportunidad de que participara a nivel estatal a San Luís Potosí (Saúl, 48 años).

Me gusta, me emotiva, me siento muy a gusto, me fascina, me encanta el yo poder participar en *Escuincles traviesos*. Cuanto hubiera dado porque esto hubiera habido antes, pero hablamos del presente y es muy bonito y me siento muy a gusto como abuelita de mi hija Lupita. Crecer espiritualmente para poder ayudar a mis nietos y poder dar todo de mí (la señora Yolanda, 62 años).

La señora Inocencia, al igual que su hijo, está contenta y le gustaría que hubiera actividades para ella igual a las que su hijo realiza:

Me da gusto que Carlitos está aquí contento, lo apoyo. Prefiere estar aquí que en la escuela. El gusto de participar aquí, le digo que

lo tiene que combinar con la escuela. Le gusta participar y viajar. A mí me da gusto y yo quiero participar como él, venir dos o tres horas. Yo estoy sola y los tengo que dejar. Estoy más contenta.

Por otra parte, no sólo se ha desarrollado la confianza individual y colectiva sino también, una confianza familiar. Es decir, que los padres desarrollan la confianza en sus hijos de las decisiones que toman. Don Alejandro, de 60 años, lo expresa así:

Sí ha cambiado, en el sentido de que cada una de mis hijas es o son mucho más responsables y recatadas, porque nosotros sus padres ya les tenemos confianza en lo que están haciendo y de lo que nos pidan. Si (no) es cosa de estar como se dice arriando a cada rato, uno sabe lo que da, a nuestra capacidad se les apoya, o vez de qué forma solucionamos alguna situación que se presente, pero de qué ha cambiado para bien mi familia, sí ha cambiado.

La señora Guadalupe, de 39 años, lo dice de esta manera:

Mi hijo ha cambiado mucho ya que es un joven responsable y muy maduro e independiente. Él ya sabe tomar decisiones que le ayudan a su vida cotidiana, y a mí como madre me da más confianza pues confío en su conducta, y sé que él va hacer un ciudadano responsable y que será un buen padre.

La investigadora de la experiencia defiende que los padres de familia también deben de tener su espacio de formación y esparcimiento. La señora Yolanda, de 62 años, abuelita de Lupita, opina al respecto:

El participar en *Esquincles traviesos* me motivó aun más a leer un poco de todo porque entre más empeño le pongamos más quisiera uno saber... ¿Por qué?, pues es muy bonito saber y no que me

cuenten... Más aporte y desempeño, uno más en lo que uno quiere porque nunca es tarde para seguir adelante.

Otro de los aciertos de la experiencia española *Municipio lector* destacados por Lluch ha sido los talleres de formación dirigidos a los padres sobre, por ejemplo, cómo contar cuentos. De esta manera, se transforma a los padres en un mediador cercano al actor de la experiencia, su hijo, logrando que las acciones de esta lleguen hasta la familia y creando un espacio de comunicación familiar en torno a una historia o un libro.

Sobre los ciudadanos

Si tradicionalmente las experiencias en lectoescrituras se han centrado en una franja de edad, los niños y los jóvenes, y en un entorno social, la escuela, vemos cómo es necesario ampliar los sujetos y los espacios de acción. Eso no significa perder de vista a los anteriores, al contrario, se trata de ampliar la población sobre la que se trabaja y entenderla como parte de un todo, como miembro de una sociedad en la que el beneficio del individuo es el beneficio del grupo y al revés. En este apartado hemos aglutinado los logros que tienen que ver con las personas en su condición de ciudadanos. Hemos comprobado cómo estas experiencias los visibilizan y les reconoce, les respeta y potencia su individualidad más allá de su condición de enfermo, de participante en un conflicto de guerra o de posible adolescente en conflicto. Estos logros mejoran la convivencia de los grupos sociales a los que pertenecen, desde la familia al barrio, y los cohesionan respetando su identidad. Veamos los ejemplos.

Visibiliza a los individuos y potencia su individualidad

En todas las experiencias, los participantes, los mediadores y los investigadores observan como los participantes han conseguido construirse como individuos, como personas, más allá de la etiqueta que el entorno social o los medios de comunicación o las estadísticas les han dado. La

experiencia les ha nombrado como Ariel, Roser o el señor Manuel, les ha dado una individualidad porque reconoce, respeta y potencia la diferencia del individuo más allá de su enfermedad, de su participación en una guerra, de que habiten en un barrio marginal, de su condición de padres o escolares.

A través de *Escuincles traviesos* han logrado visibilizarse como actores sociales. Sus integrantes, durante estos años de trabajo, han logrado construirse y valorarse como sujetos con capacidad de trascender lo cotidiano, con capacidad creativa e inventiva para realizar proyectos propios. En la medida en que avanzan con sus iniciativas y amplían su capital social y cultural, y a la vez la autoestima y la confianza en ellos mismos se acrecienta. También se van construyendo expectativas de futuro, es decir, estos sujetos tienen visión de futuro, de manera individual y colectiva. Esto se puede ver en los testimonios recolectados. El señor Manuel (43 años), habla de ello al decir que la experiencia de *Escuincles*:

Ha tratado de forma quizá lenta pero efectiva a ser una alternativa para los niños de esta población en cuanto a cómo aprovechar su tiempo libre de una forma más útil... En lo educativo, se pretende formar futuros ciudadanos críticos, analíticos, democráticos, participativos, responsables de sus actos y libres de pensamiento y acción.

Un logro similar tiene *Palabras que acompañan* porque la experiencia de lectoescrituras transforma al enfermo y al paciente en un ser humano: le da individualidad. La experiencia reconoce, respeta y potencia la diferencia del individuo más allá de su enfermedad, reconoce las necesidades integrales de los niños y los jóvenes, trascendiendo el plano físico biológico.

Este logro se consigue desde la validación de la palabra, del pensamiento y de las preocupaciones de los niños y los jóvenes, mejorando las relaciones de comunicación y haciendo la circulación de mayor información y de mejor calidad. Las lectoescrituras, la escucha y el diálogo se constituyen en herramientas para enfrentar la enfermedad, la hospitalización y los diferentes procesos de duelo:

Lo que más me gustó de la visita del programa, además de la lectura en voz alta, fue que a partir de ese día ya no seguí siendo el paciente de la 3:30 o el niño de la celulitis, mi nombre es Juan Andrés y así me llamaron (historia lectora de Juan Andrés. Lectora: Ana María Prada, Bogotá).

Sensibiliza tanto a las mamás como al personal, en que no es el niño de tal habitación sino tal persona que siente, esto ayuda a que la institución sea de calidad humana (Nancy Cossio. Enfermera Jefe. Clínica Universitaria Bolivariana, Medellín).

Por lo tanto, gracias a esta experiencia, el enfermo gana o recupera su voz y puede compartir su historia. Es un trabajo de afirmación de sí mismo al tiempo que se interesa en conocer historias e interactuar con otros.

Las personas que participaron en la experiencia colombiana *Retomo la palabra*: “Dejaron un día su casa y con el corazón en la mano emprendieron el camino de la guerra. Sabían qué dejaban, pero no lo que vendría”. Esta experiencia: “tiene el propósito de devolverles la palabra a aquellos que les fue arrebatada, con la esperanza de que a través de ella consigan hacer realidad sus ideas”. Con este propósito se inició la experiencia “como un aporte a la consolidación de la paz se pusieron en el ardua ejercicio de escribir sus historias de vida”. Se trataba “de que ellos

mismos reconocieran que tenían y tienen una palabra, algo qué decir, algo qué contar, un testimonio de su propia humanidad. Se trataba de invitarlos a que fueran ellos, con sus historias, quienes nos permitieran a los colombianos mirarnos cara a cara en los rostros de las guerras, reconocer en sus voces las esquirlas de heridas que compartimos e indetectiblemente nos unen”.¹⁷

Y es así como una experiencia de lectoescrituras saca de las páginas de política, de sucesos o de violencia al desconocido, y le permite nombrarse, recuperar su nombre y apellido, sus orígenes, su familia, su sitio en el mundo y ayudarle a entrelazar palabras, a entender sus acciones y sentimientos, para poder explicar a sus hijos, a sus familias, pero también a su país y al mundo, gracias a internet, esta parte de la historia colombiana de la que, en la mayoría de las ocasiones, fue protagonista involuntario

Mejora la convivencia de los diferentes grupos sociales que participan

El tipo de experiencias de lectoescrituras se realizan en comunidad, desde la participación del grupo donde se trabaja. Potenciar la lectura, en el sentido de leer colectivamente, y la escritura social lleva necesariamente a una mejora de la convivencia porque se crean espacios en torno a la lectura.

Alma Martínez narra la importancia de la biblioteca en la experiencia mexicana de esta manera:

“La Sala de lectura se convirtió en un espacio de confianza que les permite conocerse más como vecinos y entablar diálogos que

¹⁷ Las notas están tomadas del volumen *Retomo la palabra* que recoge las aportaciones de los participantes en la experiencia. Schmidt (2009).

de otra manera no se hubieran logrado. El reunirse en torno a la lectura también cumple la función de integración y colaboración entre los padres de familia y habitantes de la comunidad para apoyar las diferentes actividades artísticas que realizan los niños. Se les dice que todos tienen algo que enseñar a los demás y ponen al servicio sus conocimientos y habilidades. Por ejemplo, las señoras que saben coser realizan el vestuario de los niños para las diferentes obras de teatro; el carpintero apoya con la escenografía y el papá que sabe de computación elabora las credenciales, otros apoyan en la organización, la difusión, la limpieza o prestan sus bocinas o automóvil, etc. Otras actividades que ayudan a la integración comunitaria y familiar son las salidas en grupo de adultos y niños a eventos y centros culturales, a exposiciones, a museos, a bibliotecas públicas y al cine alternativo. Esta ha sido la única forma en que las amas de casa puedan recrearse y realizar actividades diversas, así como acercarse a los libros y la lectura”.

Eduardo de *Escuincles traviesos* afirma tajante que “Es importante decir lo que sentimos y pensamos” y sus compañeros:

Es muy divertido, aprendemos a ser respetuosos, a convivir y a ser ordenados. [...] A mí, cuando me presentaban a las niñas me daba pena. Pero ahora sé que es importante la buena convivencia con todos (Michelle).

A mí me daba pena juntarme con un niño, aquí no hay preferencias. Y todos nos debemos llevar bien (Mayra).

He sabido comprender a los demás y he aprendido mis valores, derechos y responsabilidades. Claro que también he tenido ami-

gos de otras organizaciones del FONI, y a que no tenemos las mismas costumbres, y por eso creo que he aprendido en todos estos 8 años (Yetzel, 13 años, hermana de Mariela).

Me expreso más, convivo más con los demás, me gusta más el teatro, ya no me da pena pararme frente a alguien. He salido a lugares donde no conocía y he aprendido a hablar en diferentes tonos, hago caras y gestos a veces juego con mis hermanos juegos que aprendo en *Escuincles traviesos*. A veces juego más con mi imaginación, dibujando cosas fantásticas. Llevo tres años aquí y me gusta. He participado en obras desde que estoy aquí. He ido a varios lugares y a dos estados. Conozco a más personas de otros estados. Aprendo a convivir con todos... He aprendido técnicas para dibujar y pintar. He aprendido a ser responsable,... muchas cosas, a cumplir con todo, a trabajar en equipo e individualmente... me ha motivado a hacer mi propio guión de teatro o usar mi imaginación para hacer un cuento, algunas veces leo cosas sobre el teatro para aprender más (Lizeth, 11 años).

Pues antes era muy gordo y muy quieto y la mayoría de mis decisiones las tomaba muy insensatamente... Las palabras que digo ahora las pienso, aunque las groserías que se salen inevitablemente. Llevo (participando) 4 años y meses... y lo que he aprendido en *Escuincles* es disciplina más o menos, porque en todos los proyectos realizados son muy chidos al final. Ser más creativo y trabajar en equipo. A pintar y a crear cosas con cosas recicladas. Papiroflexias... (Participar en *Escuincles traviesos* me ha motivado) a leer, porque hay más cosas de teatro en libros, y es chido leer, los cuentos se parecen a lo que hacemos en *Escuincles*... Me gustaría ser educador de preescolar (Adán, 16 años).

Cohesiona a los diferentes grupos sociales

En *Municipi lector*, Gemma Lluch destaca como uno de los logros resal-
tados por todos los participantes ha sido la cohesión social. Tal vez una
de las necesidades más importantes en estos contextos porque nos referi-
mos a la cohesión familiar, a la de las familias con los docentes, a estos con
la biblioteca y a todos con la comunidad, con aquellos que la gobiernan y
gestionan, con los de siempre y con los recién llegados. La experiencia se
inicia cuando la bibliotecaria municipal del pequeño municipio catalán
(España) de El Bruc, cansada de proponer diferentes tipos de activida-
des de promoción de la lectura que no acababan de funcionar pide ayu-
da al Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (OEPLI-IIBY) para que
le ayude a programar y coordinar una actividad conjunta con diferentes
organismos del municipio, un proyecto de promoción de la lectura que
contara con la participación de otros organismos y diera unidad a las
diferentes actividades que se realizaban. La finalidad era poner en mar-
cha una experiencia de lectura pensada de manera conjunta para todo el
municipio, coordinada desde la biblioteca, pactada con las autoridades
municipales y que cuenta con la participación de los padres, los maes-
tros, los alumnos y, en algunas actividades, con todo el pueblo.

La cohesión que también destacan los actores se ha dado entre los media-
dores, porque ha ayudado a crear un equipo entre los maestros, los padres
y los alumnos y ha conseguido involucrar a todos los agentes que partici-
pan y ha cohesionado las relaciones entre maestros, padres y bibliotecaria,
además de crear una relación más personal con el ayuntamiento:

Quan vaig arribar nova a l'escola l'any passat, vaig quedar sorpresa
de la implicació que hi havia, tant de mestres, com d'alumnes res-
pecte el Projecte Bruc Lector¹⁸ (Marta Rivera Rubio. 5è curs 08/09).

¹⁸ “Cuando llegué a nueva escuela el año pasado, quedé sorprendida de la implicación que había, tanto de maestros, como de alumnos con el Proyecto Bruc Lector”.

La actividades programadas han implicado a los padres y ha cohesionado a las familias porque se han realizado acciones sólo para los padres, para mantenerlos motivados. Por ejemplo, se organiza un taller de lectura familiar para conseguir una mayor implicación de los padres y una mayor comunicación con sus hijos o se han realizado cursos para los padres como por ejemplo, enseñarles a leer cuentos a los niños, lo cual ha mejorado notablemente la relación con ellos. También, se han redactado una serie de “Recomendaciones para las familias” sobre la lectura que se les entrega a los padres cuando visitan la biblioteca. Se entrega un dossier para informarles sobre cómo pueden ayudar a sus hijos a ser lectores:

Les famílies també s’han involucrat força i revisen que l’hàbit lector del seu fill sigui veritable. Fins i tot molts comenten que ells també s’han engrescat a llegir, constituint un model i referent clau i necessari. D’altra banda les conferències d’especialistes sobre la lectura també han ajudat. La participació de mestres i famílies ha estat notable, tots volíem saber com desenvolupar la lectura a casa, com guiar o com supervisar. També volíem aprendre a explicar contes (com fer-ho de la millor manera possible) i escoltar consells de com fer una bona tria de lectures infantils i juvenils¹⁹ (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària durant el curs 2007-2008).

19 “Las familias también se han involucrado mucho y revisan que el hábito lector de su hijo sea verdadero. Incluso muchos comentan que también se han animado a leer, constituyendo un modelo y referente clave y necesario. Por otra parte, las conferencias de especialistas sobre la lectura también han ayudado. La participación de maestros y familias ha sido notable, todos queríamos saber cómo desarrollar la lectura en casa, como guiar o como supervisar. También queríamos aprender a contar cuentos (como hacerlo de la mejor manera posible) y escuchar consejos de cómo hacer una buena selección de lecturas infantiles y juveniles”.

Se han implicado mucho más en la educación de sus hijos y en la dinámica del centro y de la biblioteca, aunque es necesario mejorar su participación.

Esta mejora de las relaciones de los diferentes estamentos del pueblo ha formado ciudadanos más responsables. Todos destacaron que el programa no descuida a la persona: el hecho de ser un pueblo pequeño permite observar cómo cada vecino avanza y cambia sus pautas de conducta, al mismo tiempo que pueden cambiar las acciones para conseguir resultados más positivos: los profesores de la escuela y los del Jardín de Infancia han valorado que la experiencia les ha servido para conocer más a algunos padres.

Crea una identidad ciudadana propia

Diarios ciudadanos integra redes virtuales y manejo de información en internet con el ejercicio ciudadano de los individuos. Pero la experiencia chilena va más allá porque los participantes de esta experiencia de lectoescrituras son conscientes que su logro no termina con el mero hecho de escribir un diario en internet. Son logros asociados a la construcción de la propia identidad y de la ciudad que habitan: a través del ejercicio de las lectoescrituras eligen la forma de construirse socialmente como sujetos sociales. Pero estos logros los revisaremos en los siguientes capítulos.

Sobre la ciudad

En pleno siglo XXI no se pueden pensar las prácticas centradas sólo en el libro y las lecturas. Es necesario ocupar los espacios ciudadanos. Y, aunque son muy recientes las experiencias de lectoescrituras pensadas para ciudadanos, es importante pensar que al lado de la lectura, se sitúa la escritura en el sentido ciudadano del término y no en el escolar, como parte fundamental de la práctica.

Esta manera de apoderarse de la palabra, en su doble vertiente de lectura (ciudadanos leen lo que sus iguales escriben) y de escritura (escriben para ser leídos por sus iguales) es futuro. Y aunque los logros son relativamente nuevos, son espectaculares: sumamos a los vistos hasta ahora, y que no repetiremos, los más específicos relacionados con el hecho de mostrar una visión de la ciudad diferente de la que habitualmente se muestra. Ahora, son los propios protagonistas los que amplían la visión que tienen de sí mismos y de sus vecinos y la muestran a los demás. Y al hacerlo, no sólo cambian la manera de comunicar la ciudad sino que además, potencian el compromiso cívico que tienen. Como repetiremos luego: comunicar la ciudad es una forma nueva de habitar la ciudad. Veamos los ejemplos.

Cambia la manera de comunicar la ciudad

Y lo hace através de la voz de los ciudadanos. Posiblemente la experiencia que de una manera manifiesta lo representa claramente es *Diarios ciudadanos* de Chile. Según cuenta Pablo Andrade, este proyecto nace en el año 2005 en la ciudad de Arica a través de acciones desarrolladas por la Fundación Mercator:

Surge básicamente de tres rollos, uno, por un lado venía un grupo de gente pensando como generar espacios y acondicionadores de oportunidades para Chile. Algunos veníamos con una experiencia social como en la fundación [...] veníamos desde esa pregunta, de cómo pensar una cierta social democratización de posibilidades, en fin. Teníamos la sensación a esas alturas del 2004 ó 2003 una convicción de que la tecnología cumplía un rol ahí, no sólo al interior de la biblioteca sino que era otra cosa, era un espacio social, de distribución de poder. Paralelamente nos tomo muy en serio esta labor social, la pillamos en una temporada bastante ini-

cial, cuando en el mundo era algo incipiente, y luego viajamos miramos, fuimos a Corea estuvimos aprendiendo hartito que nos permitía tener una interpretación bastante madura, creo yo, de para donde va la micro (Jorge Domínguez, Director General, *Diarios ciudadanos*).

El primer *Diario ciudadano* creado por la Fundación Mercator es *El Morrocotudo*, un referente del periodismo ciudadano en Chile: dos semanas después de su publicación aparece en una nota en la revista *Global World* de la Universidad de Harvard como la primera experiencia de diario ciudadano de habla hispana. Se inicia en Arica porque se estaba dando un fenómeno de blog, asociado a las iniciativas desarrolladas en la ciudad y en la región por la Fundación Mercator, principalmente con Jorge Domínguez y Paula Rojo a su cargo. Se parte de la observación del mundo que hacen los miembros de la fundación:

Y nos encontramos con observaciones que nos dicen que Chile podría también meterse en estas conversaciones y parte de estas conversaciones es periodismo blog y los primeros diarios ciudadanos en USA, viendo esa realidad y viendo además que la prensa en Chile es muy crónica roja, muy farandulera o muy amarilla y mirábamos que no es el país que realmente queremos construir, no es lo que queríamos, así que si tenemos la posibilidad de crear un diario ciudadano, donde se generan conversaciones que no vienen de la élite o conversaciones que se dan en la crónica roja con morbo (Gerardo Espíndola, Director zona norte).

La primera experiencia se inicia el martes 13 de septiembre del año 2005 con un promedio de 50 personas que asumían el rol de corresponsales ciudadanos escribiendo de forma gratuita en los diarios y a los que se les entregaba un espacio gratuito:

Si yo quiero escribir sobre mi colegio y hacer una actividad del colegio y yo lo quiero hacer en un diario tradicional, yo tengo que pagar para que salga la noticia, al menos que haya ocurrido un accidente o algo por el estilo recién sale en las noticias, de lo contrario tengo que pagar. Entonces cuando queremos ver cosas positivas, cosas de la ciudad, llegamos a través de ofrecerle un espacio gratuito a las personas para que publiquen y bueno ahí partió *El Morrocotudo* y el resto de los diarios se fueron desarrollando por distintas razones, habían más personas (conversaciones con Gerardo Espíndola, Director zona norte).

En el momento que se realiza la investigación, *El Morrocotudo* tiene 650 corresponsales inscritos y aproximadamente deben ser unos 250 activos que escriben mensualmente, un pick de 10 mil visitas diarias, con un promedio 7 a 8 mil.

Los diarios ciudadanos siempre conservan el mismo foco, asociado a su política editorial, que consiste en no publicar crónica roja y no publicar farándula:

Podemos publicar accidentes o cosas así, pero el enfoque no es la sangre sino entender porque sucedieron tales cosas.

Este es uno de los objetivos principales del diario, pero a la vez busca fomentar otro tipo de cosas, como emprendimiento, las nuevas tecnologías, la participación ciudadana, el cuidado de la democracia y la conversación. En ese sentido, las personas vinculadas a los diarios ciudadanos consideran que se hacen cargo del presente informando lo que está pasando hoy, por ejemplo:

La junta de vecinos del sector 11 de septiembre de Arica, entonces todos los domingos hacen sopaipillas, y gracias a eso han logrado levantar un pequeño cyber, ese es un emprendimiento espectacular para nosotros, entonces nosotros lo ponemos en el diario.

En conclusión, comunicar la ciudad se transforma en una nueva forma de habitar la ciudad, no como un constructo homogéneo sino multicultural e híbrido a través de recorridos. Se comunica la ciudad desde el ciudadano y la experiencia construye un imaginario de la ciudad diferente del oficial.

Potencia el compromiso cívico

En *Municipi lector* se logra un compromiso por parte de toda la sociedad para la mejora de las relaciones en un valor común como es la lectura. Se ha conseguido un compromiso firme por parte de la sociedad y las entidades coinciden en querer formar ciudadanos más responsables para la mejora de su entorno y su cultura partiendo del libro.

De hecho, destacamos que poner a trabajar a todas las instituciones en esta experiencia ha mejorado las relaciones entre los diferentes estamentos del pueblo. El compromiso genera una implicación de todos en la promoción de la lectura centrada en los niños. Todos se sentían parte de un gran proyecto que tenía como centro la lectura y el libro: padres, maestros, bibliotecaria, alcalde, en definitiva, todos los vecinos:

Considero el Projecte Bruc Lector com un vincle entre els elements més rellevants del poble (biblioteca, ajuntament, Llar d'infants i escola), tancant un cercle el qual imprimeix un caràcter especial i positiu que permet moments de trobada, de festa (gim-

cana), de reflexió, d'aprenentatge i creixement²⁰ (Pietat Vega CEIP El Bruc. Valoració Projecte *Municipi lector*).

L'any 2006, que van estar treballant a porta tancada les persones responsables de cada entitat en el projecte, va servir per establir una relació, una comprensió entre l'escola, l'escola bressol, la mare que en formava part, el Consell Català del Llibre per a Infants i Joves i la biblioteca, vibrant tots conjuntament en l'organització d'aquest projecte i aportant cada part, i des de la seva perspectiva, el seu gra de sorra²¹ (Roser Castellet Termes. Directora de la Biblioteca Verge de Montserrat. El Bruc).

Personalment, em va deixar bocabadada com el Projecte Bruc Lector ha pogut canviar hàbits i concepcions. Hi ha moltes entitats del Bruc i moltes famílies implicades, totes promovent la lectura, fent servir les fent servir les seves eines²² (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària durant el curs 2007-2008).

20 “Considero el Proyecto Bruc Lector como un vínculo entre los elementos más relevantes del pueblo (biblioteca, ayuntamiento, guardería y escuela), cerrando un círculo el que imprime un carácter especial y positivo que permite momentos de encuentro, de fiesta (gincana), de reflexión, de aprendizaje y crecimiento”.

21 “En el año 2006, que estuvieron trabajando a puerta cerrada las personas responsables de cada entidad en el proyecto, sirvió para establecer una relación, una comprensión entre la escuela, la guardería, la madre que formaba parte, el Consell Català del Llibre per a Infants i Joves y la biblioteca, vibrando todos en la organización de este proyecto y aportando cada parte, y desde su perspectiva, su grano de arena.”

22 “Personalmente, me dejó boquiabierta cómo el Proyecto Bruc Lector ha podido cambiar hábitos y concepciones. Hay muchas entidades del Bruc y muchas familias implicadas, todas promoviendo la lectura, utilizando las usando sus herramientas”.

Facilita y potencia la integración en la sociedad

Un paso previo a la convivencia es la integración. La experiencia *Retomo la palabra* tenía como objetivo incorporar la lectura, la escritura y uso de la información en la vida cotidiana, laboral y comunitaria de las personas alzadas en armas que han hecho un proceso de reintegración social y económica, de las comunidades que los acogen y aquellas cuyos derechos han sido violados como herramientas vitales en los proyectos de vida. Hablamos de Colombia y de un proyecto articulado a las líneas de acción del Programa de la Alta Consejería cuyo propósito fundamental es que la lectura y la escritura entren a formar parte de la vida de la población beneficiaria (los reinsertados, sus familias y las comunidades que los acogen, comunidades a las que han sido violados sus derechos, comunidades en retorno), ya que son herramientas vitales en el desarrollo de las personas y derechos fundamentales de cualquier ciudadano del mundo actual.

En el caso de la población en proceso de reintegración, la lectura se ha convertido en una herramienta de gran versatilidad para su inserción en la vida civil: desde aprender a leer para acompañarse, para conocer la manera como otros han resuelto sus asuntos vitales, hasta saber cómo se busca una información que necesitan en cada momento. Ellos lo expresan con estas palabras:

Por medio del programa me he olvidado de la guerra y a querer más a mi familia..., con estas charlas que nos dictan nos ayudan a integrarnos con los compañeros... Me siento como cuando estudiaba, en mis tiempos de estudiante... Cuando me retiré me entregué a la guerra y juraba que nunca volvería estudiar y hoy estoy estudiando para ser una persona de bien para la sociedad y dar ejemplo a mis hijos.

En las jornadas invitan a nuestras familias, con ellas leemos [...] en las noches aprendí leerle a mis hijos cuentos, los libros se los pido a la formadora y ella me los presta para llevarlos a la casa [...] ahora puedo ayudarle a mis hijos a hacer sus tareas para el colegio.

Retomo la palabra ha llegado como algo caído del cielo porque nos permite desarrollar un conocimiento personal para dar a conocer a nuestros hijos.

Este testimonio lo explica claramente, porque si cuando llegó era visto, en el mejor de los casos, como un desconocido, ahora, desde la experiencia compartida de lectoescrituras, puede: “Recibir el reconocimiento como lector ante mi familia, amigos y compañeros”.

En el caso de *Municipi lector*, un logro no previsto ha sido que la lectura ha ayudado a la integración de a los inmigrantes. La experiencia se ha convertido, en algunos casos, en una forma de integrar a los niños y sus padres inmigrantes del pueblo mediante actividades como las visitas a la biblioteca, la lectura de imágenes, la introducción de nuevas palabras, etc. Así, el espacio de la biblioteca y la labor de los centros han ayudado a que los niños se integren con más facilidad en la cultura y la lengua del municipio:

Cal destacar el cas d'un infant marroquí de l'aula al qual un altre nen de la classe li explicava cada dia els contes, de manera que es van fer amics, es van necessitar un de l'altre (narrador i públic)

per desenvolupar una dinàmica que senzillament, fa goig²³. (Pietat Vega. CEIP El Bruc. Valoració Projecte *Municipi lector*).

En *Palabras que acompañan*, la inserción del niño en la sociedad, después de su hospitalización, ha sido mucho más fácil al participar en esta experiencia porque la estancia en el hospital le sanó de su enfermedad pero no le apartó más de lo necesario de su vida. Al contrario, los aprendizajes de esta experiencia le ayudaron a integrarse de nuevo en la escuela:

Me sucedió algo cuando salí del hospital, en mi colegio hicieron un concurso de quién tenía menos errores ortográficos y me paré a concursar y había una profesora que iba dictando rápido y uno iba escribiendo, y sabes, quedé en segundo lugar, yo tenía muchos errores ortográficos y desde que estoy leyendo un poco más ya tengo menos errores y me va mejor en ortografía [...] me parece que la lectura y la escritura tienen mucho que ver, ya te comenté que tengo menos errores de ortografía y se me hace mucho más fácil escribir cosas (historia lectora de Antonio Castell, 11 años. Lectora: Mónica Ortega, Cartagena).

Además, la experiencia potencia el reconocimiento de la individualidad del niño enfermo lo que le ayuda a socializarse más allá de la enfermedad:

Los trabajadores asistenciales del hospital reconocen que es un programa muy necesario en el acompañamiento del niño que está hospitalizado. Nuestra institución no tiene, desafortunadamente, el acompañamiento hospitalario del familiar conjuntamente con el niño, y nosotros sabemos que la enfermedad representa

23 “Hay que destacar el caso de un niño marroquí del aula al cual otro niño de la clase le explicaba cada día los cuentos, de forma que se hicieron amigos y se necesitaron uno al otro (narrador y público) para desarrollar una dinámica que sencillamente, da gusto”.

un trauma muy grande en los procesos de crecimiento, desarrollo y socialización del niño, y debido a que el tiempo de soledad en hospitalización es muy grande, eso acarrea que el niño aumente sus temores, sus fantasías y su ansiedad en relación a su enfermedad y muchas veces también en relación con los conceptos de muerte que se va formando el niño alrededor de su enfermedad. Por eso nosotros recibimos con muchísimo agrado el programa porque llena en parte el vacío que la institución no puede llenar desde el punto de vista del acompañamiento. La enfermedad en los niños representa una detención de su vida, una detención de todo, y afecta la organización de su psiquismo, y creemos que a través de los cuentos, de este espacio lúdico, le ayudamos al niño a reintegrarse; a través del cuento el niño se proyecta y reencuentra y puede entender mejor sus problemas y conflictos, incluidos los temores hacia la enfermedad y la muerte. No podemos seguir pensando en un servicio que atienda niños y no cuente con estos elementos socializadores (Dr. Luis Sánchez. Hospital Pediátrico de Barranquilla).

Desde el día en que nos conocimos comenzamos a construir una linda amistad. Por supuesto, nos reconocemos en los libros y la lectura, pues a ella le encanta leer, le encanta jugar, le encanta la música y los amigos y en este aspecto se distingue por su actitud solidaria: reúne alrededor de su cama o su silla de ruedas a otros niños hospitalizados para compartir las actividades que *Palabras que acompañan* le ofrece (historia lectora de Paula Valencia, 14 años. Hospital Infantil Universitario de Caldas. Lectora: María Virginia Santander).

Un logro similar se apunta en *Ler para ter...*, se destaca la concienciación y el aumento del alcance social del proyecto: a través de la experien-

cia los niños y adolescentes ruedan filme, hacen fotos, montan exposiciones, confeccionan trabajos de pintura y collages, danzan, cantan, se expresan libremente, leen y escriben mejor... Y gracias a estas nuevas habilidades, son capaces de iniciar una integración social más positiva.

Sobre la comunicación

Cuando las experiencias se plantean para y desde entornos reales con un emisor que se representa lector o escritor en su calidad de ciudadano que aspira a leer y ser leído, las lectoescrituras sirven para algo tan real, cercano y necesario como comunicar y comunicarse. Así, uno de los logros que resaltamos es cómo estas experiencias crean espacios de comunicación y diálogo además de potenciar los ya existentes. Cuando un ciudadano hace suyo un espacio de comunicación es capaz de ampliar la visión que tiene de sí mismo, la que los demás tienen de él y la que él tiene de los demás convirtiendo entornos como los hospitales, las familias, los barrios o los espacios virtuales en auténticos cosmos de lectura y de escritura, en definitiva, de diálogo. Veamos algunos ejemplos.

Genera nuevos espacios de comunicación y de diálogo

La experiencia *Palabras que acompañan* que lleva las lectoescrituras a las personas hospitalizadas, generando un espacio de diálogo y de comunicación entre el personal médico y de enfermería de los hospitales y los pacientes, que mejora tanto la vida del paciente como la de las familias que los acompañan.

Patricia Correa valora como uno de los impactos del programa más reconocidos por todas las personas en el hospital, el que tiene que ver con los cambios que se operan en las relaciones de comunicación. Un cambio que afecta a los comportamientos, las comprensiones y mejora los estados de ánimo; que disminuye el estrés, logra una mayor adherencia

a los tratamientos, mayor colaboración de los pacientes y una preocupación manifiesta de médicos y enfermeras por brindar al niño y al joven apoyo más integral, llegando a él con una actitud y un discurso que resultan más comprensivo y conscientes de las necesidades tanto emocionales como intelectuales de los pequeños y jóvenes hospitalizados.

Esta serie de transformaciones son percibidas aún por las directivas de las instituciones, que permiten que se generen cambios en los protocolos, como aquellos que tienen que ver con las restricciones de ingreso y estadía en Unidades de Cuidado Intensivo (aún neonatales), y espacios de aislamiento, donde los lectores son llamados y recibidos sin límite de tiempo y movilidad. De la misma manera, desde las directivas institucionales se presentan solicitudes para la extensión de la intervención tanto en número de horas, como en la variedad de espacios a los que quisieran que ella llegase.

Además, varios médicos, enfermeras, y padres señalan que la forma de comunicarse de los lectores es un modelo para relacionarse con los niños y los jóvenes. No sólo en lo que a lectura se refiere sino a la forma de acercarse, crear vínculos, lograr confianza.

Para mí ha sido importante porque me ha ayudado a ejemplificar eso con el personal de enfermería para que tengan mayor empatía con los niños y se preocupen por mayor cuidado para ellos; así se humaniza y se mejora más la atención. Además, nos hemos dado cuenta de que la medicina ortodoxa no es la única que cura o alivia (Rosa María Zúñiga, Coordinadora de Enfermería. Clínica Materno Infantil San Luís, Bucaramanga).

En oncología pediátrica de la Fundación Santafé, antes de contar con el grupo de soporte emocional, la primera ayuda de índole psicosocial que tuvimos fue el programa *Palabras que acompañan*. A lo largo de estos 6 años de actividades se ha constituido en un pilar del grupo de Soporte Emocional. Hoy en día los niños y los padres reclaman con nombre propio, la presencia de las lectoras de *Palabras que acompañan* que se han convertido en una intervención indispensable en el manejo de nuestros niños puesto que el impacto más importante ha sido mejorar la calidad de vida que llevan durante las frecuentes y repetidas hospitalizaciones (Dr. Javier Muñoz. Fundación Santafé, Bogotá).

Para los adultos (personal de salud, padres y familiares acompañantes) la manera de hablar o de acercarse a los chicos de los lectores del programa les hace comprender que también está dentro de sus posibilidades lograr un mejor ambiente para los niños que sin lugar a dudas contribuye a su mejoría.

Las relaciones con ellos son más armoniosas y hay una comunicación más fácil. Me explico, la forma como expresan su patología es más directa y entendible. Se entra más fácil con el paciente, pues la comunicación es más directa y accesible. Por la misma psiquis se relacionan mejor entre ellos, hablan y se comentan (Dr. Mayro Andrés Villegas Guío. Hospital Central de la Policía Nacional, Bogotá).

Por otra parte, asistir a este compromiso de los niños consigo mismos genera un movimiento que no sólo toca a los padres del menor, sino a los otros adultos que rodean al niño y a sus compañeros de hospitalización porque les permite pensar que en la diferencia hay posibilidades y riquezas. Ver a sus hijos o a sus pacientes interesarse por leer y escribir

en el hospital renueva en los adultos la confianza en las capacidades de los niños, una confianza que de inmediato llega al niño y contribuye a que él mismo crea mucho más en sus posibilidades y se anime a seguir adelante, no sólo en lo que respecta a su inclusión en la cultura escrita, sino en terrenos más exigentes, como son a veces los que deben atravesar en lucha contra su enfermedad.

En el caso de *Diarios ciudadanos* la experiencia crea un espacio de comunicación en el que los participantes lo hacen como sujetos involucrados en lo que sucede en su comuna. Otro de los logros de esta experiencia chilena es la forma de escribir, ya que a diferencia de un diario tradicional donde se escribe en tercera persona, en los diarios ciudadanos se escribe en primera persona y como dicen ellos a “rostro descubierto”:

Entonces escribir en primera persona, significa que quien escribe es protagonista de esto y no solamente informa, sino que también comenta y opina y dice. A mí me indignó que se hablara de este tema y no se hablara de esta cosa (conversaciones con Gerardo Espíndola, Director zona norte).

En este sentido Gerardo, agrega:

Acá no, me hago responsable de lo que estoy diciendo, me involucro en lo que estoy diciendo. O sea, digo, esto está mal quiero cambiarlo, lo denuncio o esto está bien quiero potenciarlo también lo coloco acá e invito a la conversación en el foro.

O como ciudadano que participa en su comunidad y transforma la escritura en acción. Esta forma de construirse pasa en muchas ocasiones, no por ser destinatarios pacientes de la información sino por ser sujetos activos de lo que escriben y leen:

Una ciudad más linda, más amorosa, como más amena, no siempre estar hablando de tragedias, por la mirada que se les da a la misma tragedia y por la acción que se le da a la tragedia. Porque en *El Morrocotudo* como son palabras también se dan acciones, por ejemplo la cuestión del agua acá en Arica tu sabes que tiene problemas el agua bebestible, el boro que se acepta a 0,4 a nivel mundial y acá tenemos 5,6. Y el diario de Arica publica que el agua tiene boro y punto y que una persona murió. En cambio acá hay una acción ciudadana, una sociedad comprometida con eso, una sociedad consciente que hay algo que se puede hacer que no es sentarse y leerlo para levantarse e irse, sino que hay algo más detrás de eso. Uno puede crear acción, de hecho se hizo una campaña grande, se enviaron cartas, se está pidiendo un proyecto de ley, y se hizo a través del Morrocotudo (Francisca Gamboa, 16 años, estudiante secundaria, corresponsal *El Morrocotudo*).

Y a la pregunta del entrevistador. “¿Cuál es la importancia de la palabra?” Cristian contesta:

Sergio Vásquez dijo, Más allá de la palabra hay que llevarlo a la acción. Señalaba que a él le molestaba que muchos propusieran algo y que se quedaran en eso. Que no hicieran. Ahí la palabra tiene un déficit, porque tú puedes decir, pero no hacer. Por el motivo que sea. El uso de la palabra tiene que tener más acción. En *El Morrocotudo* se ha hecho, como te decía con el agua o con la basura, se ha pasado de la palabra a la acción.

Crea espacios públicos virtuales de comunicación

Diarios ciudadanos crea un espacio público virtual que funciona como un ágora donde se favorece la construcción del debate, iniciándolo o recuperándolo. Son espacios de contra información a la industria cul-

tural con la construcción de contenido útiles para las comunidades que propicia la visibilidad de nuevos actores.

El uso de las lectoescrituras visibiliza la diversidad de actores sociales, de territorios y de culturas aumentando y enriqueciendo el capital social y cultural de la comunidad que la usa y la crea.

Lo mismo ocurre con la experiencia argentina *Museo vivo* desde la cual los chicos comunican a su comunidad y a cualquier lector del mundo a través de internet la historia de su ciudad y los contenidos de su museo, como hemos descrito anteriormente. O en *Club lector* cuando los chicos españoles en su blog socializan los libros, poemas, músicas o películas que les gustan, comparten las actividades que realizan en el club o invitan a iguales a participar en las diferentes iniciativas como la realización de cortos o el programa de radio. Todo ello, gracias al espacio de un blog virtual, les permite trascender el espacio local y llegar, por ejemplo, a los antiguos miembros del club que abandonaron la ciudad para continuar los estudios pero que a través del espacio virtual no sólo pueden conocer lo que los nuevos miembros hacen sino que participan aportando su experiencia y creando vínculos con el pasado, en definitiva, construyendo una historia común.

Amplía la visión de uno mismo

La participación en la comunidad virtual genera una nueva visión de sí mismo y de la comunidad. A la pregunta del entrevistador: ¿crees que *El Morrocotudo* está generando una nueva visión de Arica?, Zorka responde:

Con los mismos ariqueños yo creo que sí, a nivel de autoridades nos tienen bien presentes, es habitual que manden comentarios o pidan que se aclare alguna cosa. En las oficinas tienen impresa al-

gunas notas del Morrocotudo. En general las personas que tienen acceso a internet, se les aclara una visión de Arica, como que antes no había. Por ejemplo, que en la opinión pública hay mucho mito, como que hay mucha tensión con los peruanos. Como que se va sacudiendo y se van viendo más claras las cosas. Se dan a conocer iniciativas que no se conocían.

Un logro similar se da en *Palabras que acompañan* la experiencia crea una colectividad de niños y jóvenes en los hospitales que leen y escriben para otros que viven circunstancias similares. Y los lazos que crea esta comunidad trascienden la enfermedad: el hecho de conocer que más allá del hospital donde se encuentran existen otros niños y jóvenes que atraviesan circunstancias similares, pero que como ellos, viven y piensan en temas comunes, hace que se interesen por comunicarse, por compartir inquietudes y descubrimientos. Es lo que ha pasado con el periódico del programa, que ha permitido vinculaciones aún por fuera de sus páginas, pues los jóvenes han comenzado a comunicarse por internet.

Sobre los valores y derechos

Tradicionalmente la lectura ligada a la escuela se ha asociado con los valores relacionados con los hábitos, con la buena conducta, con la higiene. Aquí hablamos de otros valores y derechos. Nos referimos a los logros relacionados con la valoración de derechos, de actitudes, de significados que las experiencias han acrecentado, han generado o han hecho sentir como propios. Por ejemplo, entender la democracia como un derecho cotidiano y propio, potenciar la interculturalidad en las lecturas de cada día, valorar las identidades de cada persona o grupo, entender la importancia que tiene conocer y valorar el pasado de nuestra comunidad, dar valor a ejercer el derecho a tener opinión propia y a poder

comunicarla sin miedo o a ser capaz de usar la escritura para expresar lo que quiero y comunicarlo a mis vecinos o a mi familia. A ese tipo de logros nos referimos y esos son los que han conseguido las experiencias investigadas como, por ejemplo:

Aumenta la valoración de la democracia

Una de las categorías mencionadas por parte del equipo directivo de los *Diarios ciudadanos* está asociada a la democracia, considerada como un pilar fundamental en la práctica de las lectoescrituras que alojan. Al fomentar la participación ciudadana para el cuidado de la democracia, el diario se transforma en un control ciudadano. La democracia es considerada principalmente como un proceso de participación ciudadana y desde allí genera el cuidado de la misma.

Nosotros decimos que los diarios son un Ágora, un espacio, donde nos juntamos y conversamos en esta plaza sobre lo que está pasando.

De hecho, cuando Pablo Andrade pregunta a algunos de los miembros directivos, estos suelen hablar de que el diario es un espacio de democratización y redistribución social, de esta manera se busca generar un equilibrio social entre fuerzas y mundos, a través de una convocatoria abierta a talleres de web 2.0 y periodismo social. Así surgen los primeros corresponsales, o mejor dicho, a partir de estas instancias se busca generar un diálogo entre los distintos actores y el diario se establece como un puente, entre un espacio plural que tiene una incidencia en los líderes locales, a partir de conversaciones que surgen directamente en los diarios o muchas veces fuera de ellos en sus comunidades, en núcleos familiares u organizaciones sociales. Estas conversaciones generan una participación distinta que se da en distintos segmentos: participación

entre líderes, entre comuneros, participación pasiva, participación informativa, participación de acción, participación de debate, etc.

Los participantes en la experiencia, entienden la democracia como consecuencia de la inclusión, participación, ciudad y sociedad, estas tres categorías crean un contexto en el que es posible ejercer el derecho democrático.

Me decían porque vas al voluntariado, todos las dos semanas en vacaciones estamos acá, vamos a carretear y tu estay cagándote de calor, todo el día en clases..., igual durmiendo mal, comiendo mal. Yo digo que es por amor, porque uno provoca cosas en la gente, poder cambiar la realidad y yo quiero un Chile mejor pa mis hijos, yo creo que un Chile con más cultura puede ser mejor. Y una de las formas de educar a la gente es darle una conversación distinta, un ánimo distinto, yo creo que uno puede provocarlas a través del diálogo y a través de lo que se vive. Porque claro yo hablo de educación que es malo... pero igual que haya sido un espacio de conexión entre las personas, porque pasa que todos llegan por algo, donde vamos armando conversaciones nuevas con la gente (Francisca Gamboa, 16 años, estudiante secundaria).

En los diarios es un espacio súper amplio, he escuchado a harta gente que no escribe porque le da como vergüenza, pero el espacio está ahí, es cosa de tomarlo echárselo al bolsillo y correr. La participación que puede armar uno acá en el diario es infinita, es cosa de tener acceso a un computador, internet, un poco de imaginación y algo que decir y lo puedes decir, lo puedes plantear. El espacio de participación es súper grande. Se nota eso en que todos lean las

noticias, que todas tengan comentarios, que hayan hartas visitas, ahí se nota que hay participación (Francisca Gamboa, 16 años, estudiante secundaria).

Es fundamental para el proyecto del diario, la gente que participa del diario no sólo lee, sino que escribe en el diario, aquí tu lees y escribes, ya sea una nota o participando en el foro. Entonces el diario es una promoción y una provocación constante para leer y escribir, una invitación diaria. Una ciudad o una sociedad tradicionalmente va a leer, va a consumir la información, acá el cambio es que nosotros no publicamos noticias, publicamos conversaciones yo leo, pero también participo y escribo y hago que esto que se publicó acá sea una conversación. Entonces tradicionalmente como sociedad, estamos asociados a la lectura, ahora tenemos la posibilidad de que podamos también escribir (Gerardo Espíndola, 33 años, Director zona norte).

Potencia la interculturalidad

La forma de interactuar entre los diversos actores respetando la identidad del otro propicia mecanismos de comunicación entre los diferentes actores culturales. Cuando la propuesta educativa contempla la interculturalidad, no sólo dirigida a los niños y los adolescentes sino también a sus familias, tiene más posibilidades de éxito. El trabajo que se realizó con *Escuincles traviesos* en la sala de lectura el Nahual, en Oxaca, cumplió un papel relevante en este sentido. El señor Alejandro, papá de Yetzel y Mariela, expresa lo que aprendió en la Sala de lectura que coordinó la maestra Tere:

Aprendí que cada una de las personas que participaron o participan son distintas en la forma de pensar, de vivir, es decir, de

diferentes culturas porque son muy diferentes en sus experiencias personales, sus costumbres en cuanto a sus tierras de origen. Y eso es lo más importante, ya que nos hace pensar que debemos escucharlos, analizarlos y respetarlos, porque eso fue lo que aprendí; de que yo también fui escuchado y respetado, dándome cuenta que esta es la forma de llegar a un punto final y favorable para todos; de que aunque pensemos distinto cada uno de los participantes, todos son respetados y a tener una convivencia saludable. Todo esto sucede directamente de los temas vistos que se tocaban: hectóredes, religiosos, etc. [...] En lo personal he aprendido a liberarme de mis hábitos con mis hijas, como el ser muy estricto con ellas, ahora dejo que ellas sean más libres, es decir que yo no soy quien para limitarles sus actitudes, sus cualidades y sobre todo sus derechos que tienen como hijos y de cierta forma no crecer con limitaciones, como sucedió en nosotros, muchas de nuestras vidas que se nos limitó un todo, como es opinar, pedir ¡y qué sé yo cuantas cosas!, ellas son responsables ya de sus actividades personales.

Club lector cuida la elección de las temáticas partiendo no sólo de las noticias de actualidad sino también de las propuestas de los participantes, por ejemplo, un tema presente durante el año de la recogida de datos fue el del racismo y las situaciones que vive una usuaria de origen marroquí en la escuela. La elección de libros, cómics, películas, etc., aportaron datos y visiones al grupo propiciando un debate rico y alejado de los tópicos.

Valora las diferentes identidades

El proceso de valoración y autoconocimiento de los niños, las niñas y los adolescentes, así como su acrecentamiento de capital sociocultural a

partir de los procesos amplios de socialización y el contacto con diferentes tipos de textos visuales, corporales, escritos y orales, aunado a una educación enfocada al respeto de los derechos de la niñez, abre amplias posibilidades de que se pueda dar una apertura al otro, elemento primordial que posibilita la valoración y respeto de las diferentes identidades culturales.

Una experiencia como la del fraccionamiento Montoya busca desarrollar el gusto por la lectura integrando a los padres en sus actividades artísticas, culturales y recreativas, consigue que se valore la identidad colectiva y el sentido de pertenencia de todos. La formación integral que da esta *biblioteca performan* permite que estos niños, niñas y adolescentes no tengan miedo a apropiarse de los bienes culturales, saben que tienen derecho a entrar a cualquier lugar público donde puedan consumir cultura. Los sujetos reconocen su participación en el proyecto de *Escuincles traviesos* como un derecho y respetan los derechos de los otros: la experiencia les cambia como personas y reconocen los logros:

Mayor comunicación con mi pareja, al involucrarme. En el caso de mis hijas ha mejorado su autoestima, ser solidarias, cooperativas, democráticas. En la casa las cosas se someten a consenso. A ser justos entre ellos mismo, lo expresan. El cambio ha sido de manera positiva, con los valores reforzamos y aprendemos, mis hijas seguras emocionalmente hablando, compartir y valorar lo que tienen: sus amigos, la comida. Ellas cuentan las experiencias de lo que ven, como cuando fueron a la Cañada, a las Guacamayas que son comunidades donde los niños tienen otra realidad en su forma de vida... Hemos cambiado en muchas cosas, como familia hemos crecido... La experiencia que tuvieron con un psicólogo (y autor de un libro que representaron) fue maravillosa, se sentían

entendidos, les dieron masaje por cuestiones de estrés. Ellas querían llevarlo a casa y ahí ves lo importante que ellos sepan cosas que en la familia pasan desapercibidas. También acerca del taller de nutrición, ellas llevaron a casa cómo preparar licuados con nuez, plátano y amaranto, de verdad que estaba riquísimo. Ahí reflexioné que siempre ando a la carrera y es más fácil comprar un yogurt comercial... Todo esto son cuestiones de preocupación de un desarrollo integral (Ma. Eugenia, mamá de Mischeyla, Hanlly y Seleny).

Como pareja nos motivamos más. Colaboramos todos más en las tareas familiares: lavar, planchar, barrer, etc. Con mis hijas nos coordinamos para las actividades de la casa y *Escuincles*. Nos conocemos mejor. Mayor compromiso en nuestras relaciones. Nos apoyamos en los proyectos que nos involucramos. Búsqueda de superación profesional y espiritual (Carlos, 52 años, papá de Soly Mayca Lucero).

A mí me ha ayudado a comprender más a mis hijos, a convivir con otras personas y a conocer diferentes lugares y comunidades. [...] A tener más comunicación y podernos comprender y apoyarnos como familia y tener respetos como individuos y a respetar a las demás personas (Guadalupe, 39 años, mamá de Daniel).

Sí ha habido cambios significativos dentro de la familia, pues en cualquier actividad tratamos de participar u opinar todos en base a nuestras experiencias (Manuel, 43 años, padre de Ivonne, Lizeth y Emmanuel).

Valora el pasado

En la experiencia de Argentina *Museo vivo* Roxana Morduchowicz destaca cómo se consigue que los adolescentes descubran su pasado cultural a través de las lectoescrituras:

Nunca antes habíamos ido al museo. Nos enganamos cuando fuimos por primera vez y vimos la historia que había ahí adentro. Nos empezamos a preguntar por el pasado de nuestra ciudad y nuestra zona. Nos dimos cuenta de que queríamos saber más sobre la historia. Y surgieron en nosotros muchas ganas de dar a conocer todo esto (Laura).

Que se sientan orgullosos de su comunidad porque el conocimiento les lleva a valorar su historia; como consecuencia, a través de las lectoescrituras, los adolescentes se sienten parte de su comunidad:

Desde que conozco más la historia de la zona, siento que empecé a cambiar mi mirada sobre nuestra ciudad. Me di cuenta de que nosotros tenemos muchas cosas interesantes para mostrar, aunque el nuestro sea un pueblo chiquito y que la página web nos iba ayudar a difundirlo (Carla).

Trabajando para la página web, yo descubrí la historia de la ciudad. Del pasado de Sarmiento yo conocía poco y nada y este proyecto me ayudó a descubrir y valorar el lugar. Construir la página web investigando sobre la zona fue como un viaje al pasado que me dio la posibilidad de entender un poco más sobre la Patagonia y sobre Sarmiento (Ariel).

Laura tiene 19 años y, en el 2008, estudia Psicología en la Universidad de La Plata, comparte un departamento con dos compañeras que estu-

dian en la misma Universidad, sus padres nacieron, trabajan y viven en General Sarmiento, sus abuelos llegaron a principios del siglo pasado a esta localidad, para trabajar en el campo: “Mis abuelos trabajaron en la agricultura y en el campo, desde siempre. El recuerdo que tengo de ellos es ese, siempre en relación con la tierra.” Cuando surge la propuesta de trabajar en la construcción de la página web del Museo, Laura se interesa por el proyecto pero sobre todo se interesa por el lugar, la zona, la gente, la historia: “Empecé a valorar los objetos, la gente y las cosas de mi lugar. El bosque petrificado, las herramientas... Comencé a entender que esto es de todos, y que tiene que ver con nuestra historia”. A medida que se avanzaba en la construcción de la página web, el entusiasmo de Laura crecía: “Íbamos leyendo, tomando nota, buscando fuentes, recopilando información y así nos íbamos enganchando de a poco. Creo que nos entusiasamos porque era como descubrir algo que tiene que ver con uno. Es querer saber sobre nosotros, de dónde venimos”. Su compromiso con la historia del lugar, la gente, sus costumbres y su cultura aumentaba:

Sentí que empezaba a ver otros mundos, a dejar de estar encerrada en mí misma. Investigar para armar la página web del Museo me permitió reconstruir un pasado que tiene que ver conmigo. Era descubrir quién soy, para proyectarme en el futuro. Fue como recorrer la historia sobre mi lugar y sobre mí. En todo esto influyó el proyecto del Museo.

Laura, que no conocía el Museo antes del proyecto, que nunca antes había pensado demasiado en la historia del lugar, descubre un aspecto que estaba latente en su interior y que este proyecto disparó:

El Museo me movilizó muchas cosas. Uno cuando lee, investiga, se informa, conoce, aprende mucho y ve con otros ojos lo que lo

rodea, cambia la perspectiva y la mirada sobre los otros”. Emocionada, Laura dice: “Durante el transcurso del trabajo, el proyecto reafirmó algunas cosas que yo ya traía y contribuyó a que despertaran en mí muchas cosas nuevas que yo no sabía que podía descubrir. Por ejemplo, acercarme más a la historia de mi pueblo y de alguna manera, acercarme más a la historia de mi abuelo y de mi familia”.

Y descubrir la historia de su comunidad le llevó a sentirse parte de un todo. Laura se convirtió en una de las promotoras permanentes del Museo y de la historia y el patrimonio del lugar. En el 2008, desde la universidad, sigue participando y colaborando en la actualización del sitio web:

Fue muy bueno haber podido encontrar mi pasado porque eso me ayudó a encontrarme a mí. Y me sirvió para “agarrarme” a la tierra.

Como consecuencia de lo anterior, esta experiencia de lectoescrituras les ayuda a insertarse en la comunidad interactuando con los vecinos y los vínculos se han estrechado valorizando el espacio común, la historia compartida, representado en el Museo.

Yo quiero felicitar a los jóvenes y a la escuela porque me permitieron conocer más cosas sobre la ciudad, que yo misma desconocía. A pesar de haber vivido aquí toda mi vida, recién ahora me entero de la riqueza cultural de la zona (vecina de Sarmiento).

El trabajo que hicieron los chicos con el museo le dio enorme visibilidad a toda la ciudad. Porque con la página web que crearon, no sólo nosotros estamos más informados sobre el museo y sobre el pueblo. Con internet, General Sarmiento y el museo en particular, se hicieron más conocidos entre gente de otros lugares. Y es muy bueno para nosotros poder contar sobre nuestra historia

y nuestro patrimonio, incluso a los que no viven aquí (vecino de Sarmiento).

Ya hemos leído la importancia que tiene para todos los actores de esta experiencia la visibilidad que la página web *Museo vivo*, creada por los adolescentes, da a la ciudad y a su patrimonio cultural. Lo importante es que desde el principio se tiene en mente un destinatario concreto: los vecinos.

El museo estaba iniciando una nueva etapa, en un nuevo edificio. En este traslado, mucho personal cambió. Varios empleados se jubilaron. La nueva sede del Museo resultó un edificio muy distinguido arquitectónicamente (la antigua estación del ferrocarril). Los alumnos y los docentes quisimos, en su nueva etapa, darle una nueva vida al museo, sobre todo para que la comunidad lo descubriera y valorara su contenido, patrimonio de la región. Palabras del profesor coordinador de la experiencia.

El logro de la experiencia fue más allá, porque a partir de lo aprendido en la experiencia, los adolescentes organizan actividades para sus vecinos por lo que se transforman de usuarios en gestores culturales de actividades de su municipio:

A partir del trabajo con el museo, los chicos se entusiasmaron más y quisieron hacer otras actividades para la gente. Así fue como llevaron adelante diversos proyectos: pintaron murales con mensajes de bien público, construyeron senderos de interpretación y desarrollaron trabajos asistenciales con el hospital y otras escuelas de la zona (docente).

Socialmente, la experiencia propició que los adolescentes se comprometieran con la comunidad y las acciones de su compromiso la mejoraron porque los transforman como individuos. Como cuenta Morduchowicz: “De esta manera, el proyecto no sólo afectó la vida de los adolescentes y su comunidad sino a las instituciones del lugar involucradas”. Una observación final: el proyecto en General Sarmiento generó importantes transformaciones entre los adolescentes que lo protagonizaron, sin embargo, muchos de estos cambios se dieron en un ámbito individual, a nivel personal. Los jóvenes ganan confianza en sí mismos, una seguridad que valoran porque continuarán sus estudios fuera de su ciudad. Los jóvenes valoran el pasado de su zona: “porque les permitió conocer la historia de su abuelo”.

Valora la opinión propia

En *Retomo la palabra*, las lectoescrituras han ayudado a los participantes a tener una opinión y a expresarla en público de formas diferentes. Por ejemplo, a la pregunta sobre si los ejercicios realizados les han servido para manifestar su inconformidad con distintos aspectos de la sociedad 160 participantes registraron que sí, 26 que no y 18 no respondieron. Coincidente la respuesta para los que manifestaron que sí: porque les da elementos para interpretar la realidad social.

En *Los Intrusos del Parque Casas* así lo cuentan Cintia Pera y Rocío Bendetti:

El Taller de Periodismo se inició con la invitación de la profesora de lengua de nuestra escuela Leopoldo Herrera, llamada Alicia Sánchez. El profesor del taller se llama Ricardo Robins que nos enseña cómo escribir para poder hacer una noticia y así, poco a poco, fuimos haciendo esta revista. [...] Para nosotros escribir significa un aprendizaje que hace que nos expresemos libremente a los demás. Y lo que más nos gusta del taller es trabajar con noticias. Creemos que hay que empezar a hablar sobre lo que más nos

interesa. Primero tenemos que discutir sobre las cosas que suceden acá cerca, para después seguir con otras cuestiones más generales. Es que las noticias de los medios masivos son a nivel nacional e internacional y no hablan de lo que pasa en el barrio. Por estos motivos escribimos sobre hechos y personas de nuestro lugar.

Ariel Mexza, resume en el número de 2007 el trabajo hecho:

El Taller de Periodismo cumplió su tercer año ya que empezamos en 2005. Nuestro profesor es Ricardo Robins, el mismo que el primer y segundo año, aunque este tercer año cuando no puede venir nosotros trabajamos igual. Porque ser periodistas jóvenes no es venir sólo los sábados en el taller, sino que también lo somos en la semana: si hay algún choque o algo parecido, lo contamos en nuestra revista. [...] Al pasar los años se hace cada vez más fácil para nosotros y nunca dejamos de decir que seguiremos siempre el taller de periodismo. Luego estudiaremos esa materia porque nos parece que es algo que va a ser una cuestión de ponernos las pilas porque ya tenemos algunos conocimientos. Además lo que nos gusta del taller es que en el lugar hay mucha buena onda, que es muy importante. Hablamos sobre las cosas que nos interesan, como por ejemplo escribir sobre algo que pasa en el barrio y demás. Cuando escribamos un poco mejor podremos hablar de cosas más generales, como la ciudad y el país. Pero las revistas y los diarios ya se concentran en eso y nosotros como somos jóvenes queremos escribir sobre nuestro lugar.

Posibilita el acceso a la información

En *Retomo la palabra*, un 41.8% de los participantes en la experiencia dijo que no tenía ningún acceso a medios de información. La segunda

encuesta que se realizó medía los cambios registrados durante el programa, es decir, en qué medida a través de las lectoescrituras han iniciado un proceso de modificación de la expresión de la manera de relacionarse con la sociedad, con la ciencia, con la técnica. Se trataba de analizar si la experiencia ayudaba a superar las formas de exclusión social registradas en los estudios iniciales como, por ejemplo, la carencia de referentes culturales, el derecho a la singularidad, la dificultad de simbolizar, el ejercicio de la palabra, la integración con su grupo familiar, el reconocimiento del prójimo, la expresión de la inconformidad frente a las diferencias sociales, el sentimiento de fragilidad, etc. Los resultados fueron que un 84 por ciento estaban estudiando. Además, 194 de los 204, respondieron que la experiencia era una buena herramienta para transformar su futuro. Y aunque la pregunta tenía la opción de explicar el porqué solo la respondieron quienes lo hicieron afirmativamente: la respuesta fue general hacia considerar que aportaba conocimientos para buscar un mejor futuro. “Leer un libro es emoción y relaja el espíritu”, registró uno de los participantes.

Valora la escritura como ejercicio ciudadano

Pablo Andrade en la investigación de *Diarios ciudadanos* afirma que hacer una muestra de un mundo es no sólo realizar un retrato de tu grupo social, étnico o familiar sino también es hablar desde un lugar con historia, con los múltiples sentidos que ese espacio público ha forjado y foja, en el que se enfrentan detractores y simpatizantes, construyendo una sociedad distinta, creando un modo de verse a sí mismo a través de un ritual lectoescritor que plasma a sujetos y organizaciones en un nuevo espacio público. A partir de este ejercicio lectoescritor, la palabra escrita y el recurso multimedial toman una validación antes no vista.

Pablo se refiere a los múltiples usos y significados que ha tenido la utilización de la palabra escrita, ya que sin ir más lejos en períodos de la colonia la palabra era utilizada como una estrategia de dominación a través de la validación que ejercía la palabra a través de escrituras, ahí podíamos observar la construcción discursiva de mandatos reales y eclesiásticos que eran significados como “verdaderos” o como totalizadores al estar en un soporte de papel. Así como la lectoescritura generaba un discurso de dominación, estando en manos de otros sujetos pareciera que genera un espacio de libertad, un espacio de liberación. Sin embargo, existen restricciones para la publicación asociada a costos y conocimientos, y también a industrias culturales. De esta manera, nos preguntamos qué sucede con los soportes que cambian en la sociedad de la información, donde las herramientas y las posibilidades de publicar están en manos de todos.

La participación en la sociedad de redes puede generar mundos paralelos y repeler las dominaciones discursivas, aunque este mundo todavía es un mundo dispar que crece con diversas brechas económicas, generacionales y también sociales. Por eso es importante una experiencia como *Diarios ciudadanos* con unas estrategias que se basan en la incorporación de nuevos mundos al diario que participan en la conversación que se da o que propone nuevas. De esta manera, los diarios se nos vuelven expresiones urbanas, expresiones que muestran las dinámicas sociales actuales con sus diversos actores, pero sin olvidar que las ciudades se componen de diversas migraciones rurales, del mundo campesino, agrícola, ganadero e indígena. En este sentido, la dicotomía rural urbana se estrecha en un mundo que habla de la ruralidad desde la urbe y viceversa. Así, el proyecto *Diarios ciudadanos* hace que la palabra tome una acción principal:

Nosotros hablamos de la ciudad de redes, no hablamos de masas. Nosotros si escribimos una nota, de un pastor evangélico entorno a la Semana Santa, sabemos que la lectura va a tener no más de 200 lecturas porque es un público en particular, porque es parte de la sociedad que estamos construyendo, pero que está incluido en esta plaza. [...] Entonces por eso que hablamos de redes, cada uno tiene su rollo para generar su propia telaraña, para nosotros la invitación constante a la lectura y escritura es fundamental del proyecto del diario, una persona que no se hace cargo de su voz, a nosotros no nos sirve (conversaciones con Gerardo Espíndola Director de la zona norte).

Retomo la palabra, una experiencia de lectoescrituras destinada a hombres y mujeres en proceso de reintegración social cuyo objetivo es que estas personas incorporen en su vida cotidiana, laboral y comunitaria, la lectura y la escritura, destaca el cambio más significativo que se registra: la confianza de los participantes a expresar sus preferencias en cuanto a la escritura. Al inicio del programa se encontró que solo el 49% escribía cartas personales, y un muy bajo nivel se registró en el resto de opciones. Contrasta con los resultados encontrados posteriores al ingreso al programa donde ya hay tendencias significativas aunque siguen siendo el ejericó de escribir carta personales el más representativo: 35.78%; sobre sus experiencias el 28.43%; cuentos 17.15%. No respondieron el 13.7%, podría inferirse que podría deberse a que los participantes escriben con mucha dificultad.

La investigadora Alma Martínez de *Escuincles traviesos* relata como el señor Alejandro al revisar su mini biografía le comentó:

Vamos por la vida sin escribir lo que nos acontece, olvidándonos que somos seres históricos y que muchas de las cosas que vivimos en unos años ya no serán igual.

Y algunos niños y adolescentes expresaron con entusiasmo: “¡tú escribiste eso de nosotros!, es bien *chido*, ¿pero de cada uno lo hiciste?”, “yo pensé que los cuestionarios sólo se iban a quedar así, pero tenerlos de esta manera es diferente”, “todo esto lo escribía en mi diario, pero dejé de hacerlo, ahora veo que es bueno tener estos datos porque luego se te olvidan”, “¡entonces todos tenemos ahora una biografía!”. Durante las actividades se escuchaban comentarios y pláticas sobre el tema: ¿tú ya revisaste tu biografía?, ¿la tuya es corta o larga? La mayoría de los integrantes de *Escuincles traviesos* comentaron que les parecía interesante que de todos se estuviera escribiendo parte de su vida, porque así se iban a conocer entre ellos. Además, les gratificaba mucho ser tomados en cuenta y verse reflejados en un texto y coincidieron en comentar que nadie había escrito nada sobre ellos y que les parecía interesante que se estuviera haciendo algo así.

Sobre los consumos culturales

Otro de los logros destacados por los investigadores es como las experiencias de lectoescrituras investigadas se ha transformado en una propuesta pedagógica generadora de sujetos creativos y productivos. Y lo hace desde la transformación de los actores: si antes eran sólo consumidores luego son también productores, si antes son consumidores de los productos más conocidos, más publicitados, más televisados ahora modifican sus consumos culturales, los diversifican y les dan más calidad.

Potencia los consumos culturales de calidad

En *Municipi lector*, al principio del curso cada niño se identifica con un libro que lo identifica en los ganchos de la entrada donde dejan los abrigos, de esta manera los libros se integran en su vida. Los maestros dicen que los niños eligen libros de más calidad que los padres. En los bebés, son los padres los que eligen un libro para identificar a sus hijos en los ganchos de la entrada y mayoritariamente han elegi-

do personajes de los dibujos animados o de empresas de ocio mientras que las elecciones de los niños son personajes de libros de calidad:

A partir del conte que cadascú va triar, de manera fluïda, vam connectar directament amb les personalitats dels 26 alumnes que ens vam trobar dins de l'espai de l'escola. Valoro positivament els moments que ens ha regalat aquesta iniciativa. Cada infant, durant els primers mesos de curs, gaudia d'un moment de protagonisme absolut: presento el meu conte, la mestra o jo, o els dos junts l'expliquem i comparteixo amb els meus companys emocions, per què m'agrada tant aquest conte? Altrament aquesta pràctica em va servir per conèixer les estratègies lectores dels meus infants, tot constatant quelcom que els anys d'experiència m'havien fet pensar "Els petits necessiten, gaudeixen i valoren els moments en què comparteixen amb les persones que estimen moments de lectura, o potser també aprenen a estimar les persones qui els porten amb les seves veus a mons màgics, els permeten fer la catarsi que soviet tant necessiten "En definitiva, un dels aspectes que fomenta i cuida el Projecte Bruc Lector, a la classe de 3 anys, és que ajuda a presentar les identitats que en un moment donat es troben en un espai concret, tot iniciant el vincle afectiu²⁴ (Pietat Vega. CEIP El Bruc. Valoració Projecte *Municipi lector*).

24 "A partir del cuento que cada uno eligió, de manera fluida, conectamos directamente con las personalidades de los 26 alumnos que nos encontramos dentro del espacio de la escuela. Valoro positivamente los momentos que nos ha regalado esta iniciativa. Cada niño, durante los primeros meses de curso, tenía un momento de protagonismo absoluto: presento mi cuento, la maestra o yo, o los dos juntos lo explicamos y comparto con mis compañeros emociones, ¿por qué me gusta tanto este cuento? Además, esta práctica me sirvió para conocer las estrategias lectoras de mis niños, constatando algo que los años de experiencia me habían hecho pensar: 'Los pequeños necesitan, disfrutan y valoran los momentos que comparten con las personas que aman los momentos de lectura, o quizás también aprenden a amar a las personas que los transportan con sus voces a mundos mágicos, les permiten hacer la catarsis que a menudo tanto necesitan'. En definitiva, uno de los aspectos que fomenta y cuida el Proyecto Bruc Lector, en la clase de 3 años, es que ayuda a presentar las identidades que en un momento dado se encuentran en un espacio concreto, iniciando el vínculo afectivo."

En *Retomo la palabra*:

Encontrar una de mis facetas, como es la de leer y escribir, a retomar uno de mis mayores sueños poder escribir y transmitir lo que me gusta hacer, a inspirarme más para escribir mis poesías, mis cuentos y mis poemas.

En *Club de lectores* leían habitualmente los libros que se acompañaban de fuertes campañas de marketing, el paso por la experiencia les ayuda a diversificar los gustos y ampliarlos con géneros, temáticas o estilos que antes no conocían gracias a las recomendaciones de los otros compañeros del club o de los mediadores de confianza. El *Club* les da la posibilidad de ver películas, escuchar música, leer cómics o relatos que de otra manera no conocerían. Como solían llevarse los libros que les recomendaban los bibliotecarios con los que tenían más confianza, ya que el componente afectivo cuenta mucho en esta edad para aceptar la sugerencia, se convertía en un público ideal para experimentar las reacciones en torno a novedades no comerciales.

Diversifica el uso del tiempo libre

En el siguiente testimonio de *Escuincles traviesos* se aprecia la preocupación por contrarrestar el consumo cultural frívolo y enajenante al que están expuestos los niños, las niñas y los adolescentes:

El reto para mí era prepararme y compartir mis experiencias, se necesita que sea más de todos, con participación y compromiso. Es una alternativa para el tiempo libre de forma creativa y a los niños no se los coma lo contemporáneo. Hay muchos ganchos para seducirlos en los vicios...no todo lo que hay en internet es bueno... Con el tiempo descubrí que al compartir su tiempo con otros niños, no los atrapa demasiado el internet, que es un peligro, y no-

sotros no les decimos nada, cuando es un arma de doble filo. El estar aquí me obliga estar al pendiente del mundo en que vivimos, como hacerlo y contagiar a los demás. Aunque algunos dicen: –yo con mi criterio puedo definir que sí y que no (Carlos, 52 años).

El pertenecer al Foro Oaxaqueño de la Niñez (FONI), ha ampliado significativamente su mundo social. Desde hace 11 años, alrededor de 15 organizaciones realizan encuentros donde niños, niñas, adolescentes, jóvenes, padres de familia y facilitadores se coordinan para desarrollar diversas actividades artísticas, culturales y con sentido social. Se realizan talleres, mesas de discusión y se hacen declaraciones a la prensa sobre los derechos de los niños y las niñas. Más de 100 personas se reúnen para poner en práctica los derechos de los infantes al interior de sus organizaciones y para exigirlos a las instancias de gobierno y a la sociedad en general. Como resultado de estos encuentros y actividades recreativas diversas, ha hecho que los *Escuincles* tengan un acercamiento de manera natural a diversos textos (escritos, visuales, orales y corporales).

Por otra parte, existe un cambio en el uso del tiempo libre, no sólo de los niños y adolescentes, también por parte de los padres de familia, he aquí la importancia de romper con la rutina, el señor Manuel (43 años) lo expresa con mucha claridad los beneficios de la recreación:

Con mis hijos he notado que son personas más independientes, saben lo que quieren y nos permite salirnos de la rutina. Yo les doy toda mi confianza porque saben cómo manejarse y comportarse. Son responsables de lo que hay que hacer en los viajes. Saben que si tienen una actividad hay que cumplirla en tiempo y forma, y eso lo retoman en la escuela. Se apuran con su tarea y saben que primero esta cumplir con sus compromisos. La mayor tiene más facilidad para desenvolverse en la escuela, pocas ocasiones pide

apoyo, generalmente es cuando va a exponer. Es participativa y tiene una actitud positiva.

El *Club de lectura* en España, que organiza encuentros semanales basados en dinámicas, reseñas, tertulias, presentaciones de materiales, debates y en la confrontación de las opiniones de los asistentes transforma la biblioteca en un lugar de actividades diversas que van desde la lectura, a la reflexión, la expresión literaria o plástica, la publicación de trabajos en un blog propio, la realización de un guión para un corto o la participación en un programa de radio. En un momento como el actual en España en el que los medios de comunicación presentan a los jóvenes como personas que sólo son capaces de usar su tiempo libre haciendo botellón en las plazas a altas horas de la madrugada o participando en fiestas *house*, experiencias como estas, fácilmente adaptables a otros contextos, proponen espacios de comunicación y socialización en los que las prácticas que pueden realizar durante el tiempo libre no sólo parecen ilimitadas, sino ajustadas a los gustos de los adolescentes, posibles y exitosas.

Da a conocer y valora la comunidad virtual

En *Diarios ciudadanos* hay una disposición de los sujetos a formar parte de comunidades virtuales, así como a la seguridad atribuida a la información que circula por internet y la confianza en las relaciones creadas a través de este medio. Los participantes aumentan y diversifican las redes tecnológicas en las que participan: educacionales, noticias, laborales o vecinales y el acceso a la información que circula en las redes. Se valora la intensidad, confianza y frecuencia de la participación en las redes. Aumenta el grado de confianza en las relaciones construidas a través de internet y la percepción de desarrollo, es decir, el hecho que pertenecer a redes mejora oportunidades personales y colectivas y la comunicación con otros.

Sobre la eficacia administrativa

Aunque lo hemos dejado en último lugar no los consideramos un logro menos interesante. Las experiencias investigadas han demostrado en todos los casos que programarlas a largo tiempo, escuchando las necesidades de los actores, partiendo de lo ya han hecho y aprovechándolo ha conseguido una eficacia administrativa importante.

Se aprovechan mejor los recursos y los saberes previos

Diseñar una experiencia de lectoescrituras como las investigadas ha permitido aprovechar lo que sabemos sobre prácticas de lectura que funcionan con éxito y programarlas con unos objetivos y para una población concreta. El esfuerzo se pone en los actores, en el acompañamiento y en la evaluación.

Por ejemplo, *Retomo la palabra* pone el énfasis en la construcción de un mapa cultural y educativo de la región a partir del análisis conjunto con los profesionales de las diferentes áreas del Programa de la Alta Consejería. Este mapa orienta las acciones de los proyectos de promoción de lectura y escritura. Por ejemplo, si una zona tiene necesidad de hacer énfasis en la resolución de conflictos, en la tolerancia y el respeto por el otro, sobre esa realidad se podrán diseñar acciones de lectura y escritura que impulsen la organización de foros, debates, discusiones sobre temáticas, lectura de textos relacionados con estos temas y elaboración de relatos que dan cuenta de sus propias maneras de solucionar conflictos. Otro ejemplo, si una zona tiene una población infantil y juvenil numerosa que se encuentre desescolarizada, se encaminarían acciones orientadas a esa población como la conformación de clubes lectores, horas del cuento, programas de lectura en voz alta, etc.

Al utilizar actividades con una larga tradición como prácticas de lectura, el énfasis puede ponerse en conocer las necesidades de los receptores, programarlas adecuadamente atendiendo el mapa previo y los objetivos en cada caso, acompañarlas y evaluar los resultados, etc.

Un logro similar encontramos en *Municipi lector*, una experiencia que integra actividades sueltas que ya se realizaban (como los “padrins de lectura”, visitas de autores e ilustradores, exposiciones, tiempo de lectura, visitas a la biblioteca, etc.), rentabilizando muchos más los resultados, visualizándolas y conjugándolas en unos objetivos conjuntos:

A la biblioteca les activitats que organitzàvem eren com “bolets”, que dic jo, feies l'activitat però al cap d'un temps ja ningú hi pensava. Ara a l'anar totes coordinades tenen més ressò i se'n beneficien més persones²⁵ (Roser Castellet Termes. Directora de la Biblioteca Verge de Montserrat. El Bruc).

Como consecuencia, se pudo conocer mejor las necesidades de los destinatarios y ajustar los servicios a ella. Por ejemplo, el horario de la biblioteca:

El servei de biblioteca inclòs dins l'horari escolar obre un ventall de possibilitats i recursos molt enriquidor pels nens. A l'hora, la biblioteca en surt beneficiada ja que es dona a conèixer el funcionament, les possibilitats que ofereix, la bibliotecària²⁶ (Laura Benito Lorenzo. Tutora de 3r de primària durant el curs 2007-2008).

25 “En la biblioteca las actividades que organizábamos eran como setas, que digo yo, hacías la actividad pero al cabo de un tiempo ya nadie pensaba. Ahora al ir todas coordinadas tienen más eco y se benefician más personas”.

26 “El servicio de biblioteca incluido dentro del horario escolar abre un abanico de posibilidades y recursos muy enriquecedor para los niños. A la vez, la biblioteca sale beneficiada ya que se da a conocer el funcionamiento, las posibilidades que ofrece, la bibliotecaria”.

De manera similar, el programa de visitas de autores ha sido un éxito para todos ya que se ha preparado de manera más consciente y los niños valoraban y conocían mucho más las obras. Los resultados se han visto en la evaluación cuantitativa porque ha aumentado en un 22,6% las visitas a la biblioteca, un 12,3 por ciento el préstamo infantil en usuarios acumulados, mientras que se ha perdido un 6,5% el juvenil, pero que se compensa por el programa de préstamo al centro escolar. Y el primer mes de funcionamiento de la experiencia se ha implementado los nuevos carnets de biblioteca en un 38%.

Esto ha sido posible porque se ha diseñado una experiencia global pero trascendiendo los ámbitos tradicionales de la lectura, la escuela y de la biblioteca, e involucrando a la administración municipal y a las familias en las tareas de hacer leer. Además, ha considerado a los padres no sólo como mediadores de la lectura sino también como lectores. Y la experiencia se ha planificado a 5 años vista, para trascender los cambios del gobierno municipal.

En *Palabras que acompañan* la experiencia ha posibilitado que la dirección de los hospitales permita cambios en los protocolos que mejoran en el estado de ánimo de los pacientes como, por ejemplo, permiten que los lectores estén con los pacientes en horarios diferentes y durante más tiempo visto los buenos resultados. Y las diferentes evaluaciones, señalan que las instituciones a las que llega la experiencia han mejorado, reforzado o creado espacios para el juego y la lectura.

9. Los indicadores en lectoescrituras y desarrollo

Para que la trama que entrelaza la cultura con el desarrollo social pueda ser valorada en todas sus dimensiones y sus alcances es necesario que esa trama pueda ser evaluada. Y evaluar las prácticas culturales en términos de desarrollo social implica que no se evalúe sólo su incidencia como recurso económico sino su otro valor, el de sostener y dinamizar el lazo social y la vida ciudadana.

La significación de los indicadores culturales: una cuestión y un debate que apenas comienza

La investigación actual sobre los procesos y las prácticas culturales –desde los hábitos de lectura y los gustos musicales de los jóvenes al consumo casero de televisión– se halla tensionada entre el reconocimiento del lugar crucial que la cultura ocupa en las transformaciones de nuestras sociedades y la dificultad de articular los cambios que vive la cultura con las otras dimensiones de la vida social. Estamos entonces ante la necesidad de un horizonte cognitivo que nos permita hacer explícitas las *dimensiones sociales de los procesos culturales*, esto es, dar cuenta de lo que ellos implican en cuanto *dinámicas de inclusión o exclusión, de participación o indiferencia, de la precariedad o la sostenibilidad* de nuestras sociedades. Lo que, a su vez, nos pone también ante la necesidad de estudiar las implicaciones que conlleva la paradoja que configura el campo de la cultura: mientras las grandes industrias culturales tornan sus *productos* cada día más perecederos y por tanto desechables, las políticas públicas descubren que la densa trama que inserta a la cultura en los procesos del desarrollo social responde a otros ritmos y temporalidades pues, al

contrario de las mercancías, las culturas sólo perviven insertando su capacidad de innovación en las experiencias y las memorias sociales.

Lo que significa también que si la cultura es asumida como *un recurso* que hace hoy parte constitutiva del bienestar social, de la calidad de vida colectiva y del crecimiento económico de los países, todo ello hace aun más decisiva la recreación del *sentido de lo público*, el de las políticas públicas, pues sólo desde ahí hará posible impulsar la activación de lo que en la cultura hay de derechos a reconocer y de diversidades a entrelazar.

De ahí que la relación entre cultura y desarrollo social –proclamada y buscada hoy tanto por las instituciones gubernamentales de cada país como por las de la cooperación internacional [UNESCO, OEI, CEJIB, AECID]– necesite ser evaluada como los demás ámbitos de lo social. Pero, ¿cómo evaluar esa relación cuando los cambios que atraviesan las culturas complejizan y desafían la significación de lo medible en estadísticas y aun de lo estudiable cualitativamente? Es en el *entrecruce* de esos dos tipos de conocimiento donde se ubican los muy solicitados *indicadores*, a partir de los cuales se hace posible pensar conjuntamente el conocimiento que plasma en datos con el proveniente de la auscultación de las dimensiones y las situaciones.

En el seminario internacional que precedió a su asamblea del año 1999 en París, el BID le trazó a los países latinoamericanos un derrotero proponiendo *al capital social y la cultura como claves estratégicas del desarrollo*. Ese doble impulso a la dimensión cultural del desarrollo y a la economía de la cultura llevó a que los departamentos nacionales de estadística desagregaran progresivamente los diversos ámbitos de “bienes” y “servicios” culturales, desde la adquisición creciente de accesorios, servicios y equipos caseros [equipos de sonido y video, grabadoras,

antenas parabólicas o suscripción de televisión por cable] hasta los hábitos televisivos y de lectura.

Pero en los últimos años la presencia masiva en los hogares del computador y de internet plantea la necesidad de un análisis de conjunto no sólo de la presencia y frecuencia de uso de esas tecnologías sino de las transformaciones socioculturales que ellas catalizan, tanto en los hábitos de lectura y escritura como en los modos de comunicación de los migrantes y desplazados con sus familias y comunidades de origen, así como de los nuevos sentidos que adquiere la información en los ámbitos de la educación y la investigación, de la planificación y la gestión.

Completa esta nueva concepción el logro de haber formulado –un largo y delicado trabajo de “traducción” de las especificidades de la cultura al idioma de la economía, un trabajo llevado a cabo mediante la cooperación de instituciones regionales y nacionales de América Latina– la *cuenta satélite de cultura* que abre el camino para que *lo cultural* se haga visible (tenido en cuenta), en las cuentas del presupuesto nacional y especialmente en las que conciernen a los planes nacionales de desarrollo.

Tomando como base algunas investigaciones sobre el consumo cultural por ciudades y países –en particular la última *Investigación del consumo cultural* (2008) del DANE, el Departamento Nacional de Estadística, en Colombia– encontramos algunos *indicadores de tendencia* que desde el propio ámbito del análisis estadístico de lo cultural puede en alguna medida ilustrar lo que sucede en otros países latinoamericanos.

El primero es el sesgo que hace aún del libro y el cine los dos ámbitos culturales sobre los que gravitan tanto las encuestas como las políticas públicas: sólo el libro y el cine –y el *patrimonio* pero éste en términos mucho menos

claros y eficaces– poseen leyes que los estimulan y protegen. A diferencia de ellos tanto el interés oficial como lo que cabe en las encuestas es completamente insuficiente al asomarse a los otros medios o a las tecnologías digitales aunque sea en éstos últimos donde nuestra sociedad dibuja ya cambios cada día más decisivos. O ¿no es verdad, por ejemplo, que el creciente uso de internet acaba con la que creíamos neta separación entre ocio (o juego) y trabajo, entre lectura y escritura? Se replantean a su vez las oposiciones entre espacio doméstico y espacio de trabajo, entre lo privado y lo público, entre lo individual y lo colectivo.

El segundo atañe a la imposibilidad de saber –vía estadísticas– la diferencia entre los que únicamente leen y el número de los que escriben frecuentemente, además de por qué y para qué se escribe. Y eso remite la ausencia de módulos que desagreguen planos y dimensiones sin los cuales un dato puede ocultar mucho más de lo que revela. Que es lo que así mismo sucede con la ausencia de un mínimo mapa de las conexiones que permitan analizar diferenciada pero entrelazadamente lo que sucede en la diversidad de modos de leer, y en los contenidos de la lectura según que sea en el soporte papel y en los soportes digitales. Lo que pone de relieve los límites de la investigación estadística sobre *lo cultural* y la necesidad de investigar partiendo de un tipo de preguntas capaces de posibilitar el conocimiento de dimensiones decisivas que escapan a lo cuantitativo.

Pero lo que indudablemente constituye el valor y alcance de los *indicadores* es que resultan valiosos para investigar tanto lo cuantitativo como lo cualitativo y por lo tanto posibilitan la mediación entre ambos, esto es entre la claridad de las cifras estadísticas y la ambivalencia del sentido de las prácticas. Pues los indicadores amplían el ancho de lo que cabe en la investigación de lo cultural posibilitando un estudio

combinado de lo que hace la diferencia entre unos cambios que son meros efectos o impactos de corta duración de los cambios que esbozan *tendencias*, esto es variaciones en la temporalidad y la geografía de las culturas. De ahí lo estratégicos que resultan los indicadores para auscultar *el carácter procesual de lo cultural* en el corto, mediano y largo plazo, permitiendo prestar atención a la complementariedad entre los diversos planos de un mismo proceso. Y la comprobada importancia en ese empeño de un tipo específico de investigación que es la *investigación de acompañamiento de experiencias culturales* en la temporalidad de sus procesos.

Del reciente debate que se ha abierto en el mundo iberoamericano sobre la pertinencia de la formulación de indicadores en el campo cultural hay dos énfasis que parecen convocar un ancho consenso. El primero es, choque entre la compleja heterogeneidad de lo que llamamos cultura y la homogeneidad “del objeto de estudio” que exige en el análisis de mide y cuantifica. Estamos ante:

...La dificultad para definir los ámbitos que componen la cultura como sector, y su heterogeneidad productiva al reunir en su seno actividades industriales junto a actividades artesanales y a un largo número de servicios” (...). Pues existen múltiples aproximaciones metodológicas y analíticas posibles, desde la antropológica a la estética, pasando por la sociológica, la politológica o la económica. Y todas ellas enriquecen el conocimiento del sector, pero su peso no es homogéneo en el momento el enfoque e hipótesis del trabajo estadístico convencional. Además la realidad cultural que pretenden describir los distintos sistemas estadísticos no es algo estático, sino dinámico en función de la relación de fuerzas entre los distintos agentes que intervienen en un mismo sector. (Bonet 2004).

Y el segundo énfasis es el que le propone a la formulación de indicadores culturales un objetivo no meramente estadístico descriptivo sino objetivos de muy otro tipo: indicadores para la formulación y evaluación de las *políticas culturales*:

Un indicador debe ser una información sintética que oriente sobre dónde se está respecto a cierta política y que ayude a los responsables políticas en la toma de decisiones (...) una herramienta del diálogo político por proporcionar información de seguimiento (Pfenniger 2004).

Estas dos peculiaridades son las que dan sentido a los indicadores que constituyeron las hipótesis y plasman los resultados de este proyecto y la investigación de acompañamiento que implicó.

Los indicadores que resultan de esta investigación

La significación y validez de los *indicadores*, en una investigación como la que aquí presentamos, reside en su capacidad de mediar entre las *dimensiones del desarrollo* que nos dimos como ejes del acompañamiento de las experiencias –inclusión/cohesión social, participación ciudadana y sustentabilidad cultural– y el *mapa de los logros* que traducen el sentido y el contenido que esos indicadores en la realidad de cada una de las nueve experiencias estudiadas. Pues si la identidad de este proyecto reside, como se ha mostrado anteriormente, en afrontar los procesos de lectoescrituras no aislados sino en cuanto procesos-ámbito de cambios culturales, los indicadores buscan dar cuenta de cómo esas experiencias de lectoescrituras se hallan inmersas en procesos sociales y políticos dentro de los cuales operan y también de las dinámicas y efectos que ellas producen en las comunidades.

Por tanto, los indicadores se fueron configurando a medida que las dimensiones del desarrollo se fueron viendo confrontadas y llenadas de realidad en el proceso vivido por cada una de las experiencias investigadas. Tanto la significación como la denominación de las *dimensiones estratégicas* se vieron también expuestas a lo que nos iba develando el proceso de acompañamiento hasta delimitarlas como inclusión/cohesión social, participación ciudadana, y sostenibilidad cultural.

La inclusión/cohesión social

La *inclusión/cohesión social* nombra los dos componentes más básicos de las prácticas y experiencias de lectoescrituras desde el que las organizaciones comunitarias o institucionales buscan enfrentar los efectos de desigualdad/desconexión que la globalización está produciendo en nuestras sociedades. Pues al desmontar un modelo de *sociedad integral*, esto es, que buscaba integrar al conjunto de la población aun cuando fuera para expropiar la plusvalía de su trabajo, la globalización está configurando una *sociedad dual* en la que el mercado, liberado de toda regulación política, conecta sólo aquellos sectores –territorios, empresas, grupos e individuos– que le son rentables, desconectando a todos los demás, y haciendo así crecer la desigualdad y la inseguridad social.

El crecimiento de la desigualdad y la inseguridad se traduce en la sensación de que cada día más dimensiones de la vida no dependen de la propia gente, y no entiendan de quién dependen, con lo que crece la sensación de impotencia entre los individuos, esto es, una mezcla de frustración personal, desmoralización social e indiferencia política.

Los indicadores más ciertos de la *inclusión/cohesión social* son algunas percepciones, actitudes, acciones, prácticas y procesos que conciernen a los tres planos de la vida social: el individual, el comunitario/asociativo y el institucional.

En el *plano individual o personal* son explícitas las “ganancias” en autoestima, confianza y seguridad en sí mismos y ello aparece como resultado de la valoración de la palabra, la actitud y la actividad de cada cual por el grupo comprometido en el proyecto, el valor que gana entonces para cada uno el ser capaz de “expresarse”, esto es de contar por escrito sus historias y de que sea tenida en cuenta la propia opinión; y la revivificación del sentido de pertenencia a la comunidad.

En el *plano comunitario y asociativo* resultan muy significativos el valor y reconocimiento que adquiere la cohesión familiar, el mejoramiento de las relaciones con el entorno escolar (maestros, padres, alumnos), lo que incide en la integración comunal y se expresa visiblemente en la atención que se presta a las personas más vulnerables (niños, ancianos) y las más estigmatizadas como los inmigrantes y los homosexuales.

En el *plano institucional* lo que aparece más valorado es la integración entre las comunidades o grupos implicados en el proyecto con otras organizaciones o asociaciones culturales y con las instituciones políticas y culturales con la consecuente generación de sinergias potenciadoras en muchas direcciones.

La participación ciudadana

La participación ciudadana nombra una de las figuras que develan los cambios desde abajo que están renovando el sentido de la política cuando la crisis de los partidos la desfiguran cada día más. De un lado *la ciudadanización* de la política señala la visibilidad adquirida por una gran variedad de agrupaciones comunitarias que reclaman el reconocimiento de derechos, denuncian la corrupción, formulan iniciativas y lideran proyectos vitales en el ámbito local de los barrios, los municipios y las regiones. De otro lado, la aparición de las ONG y del Tercer Sector, implica la

institucionalización, en el plano nacional e internacional, de la ciudadanía que, desde los movimientos sociales, reclama su derecho a hacer parte actuante de *lo público*. No es extraño entonces que sea desde el propio ámbito de la cultura de donde emergen nuevas ciudadanía que se hacen cargo de lo que la diferencia cultural implica de desigualdad social y estigma político transformando las discriminaciones en campo de lucha por un reconocimiento que abarque la deuda social y política que implica el desconocimiento de la diferencia cultural.

Los principales indicadores de la participación ciudadana señalan cambios en dos direcciones. La primera tiene que ver con el nuevo sentido que adquiere tanto la acción y decisiones de la gente en el rescate de la convivencia social y su desarrollo como la actitud frente a la política acostumbrada, y es en esas percepciones y actitudes en las que ciudadano y ciudadanía vienen a nombrar ya no sólo un deseo sino los esbozos de una transformación de la política que ya está en marcha principalmente en el nivel de lo local, barrial y municipal. Y en ese nivel lo que resalta es una nueva conciencia de derechos que tienen en la cultura su ámbito de reclamos e iniciativas más ancho y desde el que desbordan la adscripción partidista. Se reclaman derechos porque al juntarse para llevar a cabo proyectos culturales se toma conciencia de las interrelaciones que hay entre su mundo personal y los diversos espacios en los que se toman las decisiones que lo hacen posible o lo imposibilitan.

La segunda dirección concierne al conjunto de percepciones y actitudes en las que se expresa la necesidad que la gente siente de tener información para poder ejercer su ciudadanía, la visibilidad política que adquieren desde el ámbito de la cultura, los múltiples apoyos que empiezan a encontrar en las redes virtuales, y los usos de las bibliotecas ya no sólo como proveedoras de libros sino como “espacio público” del que pueden apropiarse para sus propios proyectos.

La sostenibilidad cultural

La sostenibilidad culturales una idea con la que referirse a la vida cultural de una colectividad antes que los productos o las manifestaciones. Procedente del pensamiento ecológico con su idea de “desarrollo sustentable”, la entrada en el campo cultural del concepto de sostenibilidad apunta a poder analizar explícitamente lo que los procesos de la vida cultural tienen en común con los otros procesos sociales de las colectividades en términos de previsión, planeación, gestión; y de otro lado, apunta a tener en cuenta las posibilidades mismas de desarrollo social que abre la creatividad cultural en sus ámbitos comunitarios e independientes, y en las diferentes modalidades de la industria cultural.

Los resortes de la sostenibilidad en el campo cultural se hallan, en primer lugar, en la conciencia colectiva de un *capital cultural propio* que atañe a todo aquello que las comunidades han heredado y renuevan, reproducen y recrean. Y por tanto, esa riqueza es *algo que les pertenece* y a partir de lo cual se sostienen *los lazos de pertenencia* en que se basan las identidades, tanto sociales como culturales.

El segundo resorte es la capacidad de la colectividad para tomar decisiones que le permitan *conservar y renovar su capital cultural*. Lo que significa que el grado de sostenibilidad de una cultura es proporcional al grado de su *autonomía*, y esta es algo que hay que ganarse asociándose para que su participación política les permita ser actores de su propio desarrollo cultural.

Y el tercero es la difícil y conflictiva, pero indispensable, *interculturalidad* en todos los ámbitos en que la diversidad cultural se manifiesta, y que se ejerce mediante la capacidad de abrir la propia cultura a la interacción con las otras culturas de la región, del país y del mundo.

Los indicadores de la *sostenibilidad cultural* se refieren claramente a esos tres tipos de resortes. Empezando por una aún débil pero cada día más afianzada idea de estar inmersos en un mundo de culturas muy diversas; y a partir de esa percepción de diversidad las comunidades y agrupaciones prestan una atención mayor a su entorno cultural y al reconocimiento de valores propios: sean edificios u otros bienes patrimoniales, fiestas, saberes culinarios o textiles, músicas, etc.

El reconocimiento de su creatividad cultural se traduce hoy una creciente demanda de autonomía en relación, tanto con los organismos locales del Estado como con las empresas privadas. Lo cual conduce hoy a las comunidades a buscar asesoría en el empeño por volver ese capital cultural rentable. Y es entonces cuando la interculturalidad se convierte, de un lado, en exigencia de entrenamientos para saber valorar y apropiarse de los recursos y los espacios culturales ya existentes (bibliotecas, museos, etc.) tanto como la creación de espacios alternativos permanentes u ocasionales.

Y de otro lado, la sostenibilidad de las culturas propias pasa a asociarse con la interacción con las otras, en lo que resulta estratégica como pocas la interacción entre *libros, medios y tecnologías* de la información y la comunicación, entre sus lenguajes y sus escrituras. Ligados a esos avances pragmáticos aparece la visibilidad cultural de la juventud, tanto en su capacidad de usos estéticos y comunicativos de las TIC, como en la extensión que hacen de la lectura a los comics, las películas o los videos, y también en la ampliación de sus gustos y consumos culturales hacia producciones con mayor nivel de experimentación y calidad.

Dimensiones del desarrollo	Indicadores
Inclusión / cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismos por valoración del individuo dentro del grupo. • Autoestima por ser tenidos en cuenta en sus capacidades e iniciativas. • Seguridad personal ganada con el saber expresarse mejor y poder contar a los otros sus propias historias. • Valoración de la propia opinión ganada en el debate con los otros. • Mejora de la inserción en el entorno escolar. • Mayor cohesión familiar que posibilita una mayor integración social. • Mayor y mejor convivencia entre maestros, padres y alumnos. • Mejoras en la vida profesional de las personas implicadas en proyectos culturales. • Visibilidad en la comunidad y en las instituciones participantes de los sujetos más vulnerables o más estigmatizados socialmente. • Afianzamiento del sentido de pertenencia: por integración en grupos de proximidad y conocimiento de la historia de su comunidad. • Identificación con problemas e iniciativas de la comunidad local. • Adecuación de servicios institucionales a las posibilidades de los usuarios. • Integración entre asociaciones comunales e instituciones públicas.

III. Los logros y los indicadores en lectoescrituras y desarrollo

Dimensiones del desarrollo	Indicadores
Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Exigencia de reconocimiento y ejercicio de derechos socioculturales. • Valoración del ser ciudadanos como algo que rebasa el ámbito partidario o sectorial. • Valoración de la movilización y la organización colectiva. • Reconocimiento del valor de la información para poder ejercer la ciudadanía. • Se empieza a tener incidencia sobre la agenda y el debate públicos. • Construcción local de reglas de convivencia y resolución de conflictos. • La organización ciudadana gana visibilidad social con los proyectos. • Valoración de la democracia y de la autonomía de la comunidad. • Compromiso con la comunidad y cooperación entre las diversas asociaciones. • Asociatividad por relaciones construidas en intercambios virtuales. • Reconocimiento a todos del derecho a la palabra. • Colaboración entre los estamentos del municipio: alcaldía, biblioteca, otros servicios. • Usos de la biblioteca pública como espacio donde se ejercen derechos ciudadanos.

Dimensiones del desarrollo	Indicadores
Sostenibilidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del reconocimiento de la diversidad cultural en el municipio y el barrio. • Reconocimiento y visibilización del patrimonio y otros bienes y servicios culturales. • Entrenamiento en la capacidad de cambio y de gestión cultural con autonomía. • Visibilidad de los jóvenes como generación diferente en lo cultural. • Reconocimiento del derecho a leer y escribir en todos los soportes y formatos. • Ejercicio de interculturalidad por la interacción entre libros, medios y tecnologías digitales de información. • Presencia del libro como parte las fiestas del municipio o la comunidad. • Implicación de los padres en la vida cultural de sus hijos. • Valoración y respeto de las diferentes identidades culturales en la escuela y la familia. • Crecimiento de la expresividad y creatividad en la escritura de sus propias historias. • Ampliación de los gustos y los consumos culturales.



IV. Apéndice



IV. Apéndice

Herramientas para los mediadores: Ficha de la práctica.

Nombre de la experiencia	
Página web	
Entidad responsable	
Tipo de entidad	<input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Cámara del Libro <input type="checkbox"/> Entidad de la sociedad civil creada para el fomento a la lectura <input type="checkbox"/> Entidad gubernamental del sector cultural o educativo <input type="checkbox"/> Organismo internacional <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra.
Página web de la entidad	
Correo electrónico	
Teléfono y dirección	
Coordinador del proyecto	
Correo electrónico	
País y ciudad	

Descripción del proyecto	Anexar al final de este cuadro. Por favor haga la descripción en dos (2) páginas.
Fecha de inicio	
Fecha de terminación	
Tipo de práctica	<input type="checkbox"/> Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y fomento a la lectura. <input type="checkbox"/> Acceso al libro <input type="checkbox"/> Bibliotecas públicas <input type="checkbox"/> Premios y concursos <input type="checkbox"/> Estudios e investigaciones <input type="checkbox"/> Eventos promoción lectura <input type="checkbox"/> Formación de mediadores <input type="checkbox"/> Instituciones educativas <input type="checkbox"/> Política pública <input type="checkbox"/> Materiales para la promoción de la lectura <input type="checkbox"/> Otros espacios
Población beneficiaria	<p>Comunidades marginadas de la cultura escrita.</p> <p>Edad:</p> <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Jóvenes <input type="checkbox"/> Niños <input type="checkbox"/> Tercera edad <input type="checkbox"/> Todas <p>Mediadores:</p> <input type="checkbox"/> Bibliotecarios <input type="checkbox"/> Docentes <input type="checkbox"/> Otros mediadores (padres y madres, líderes comunitarios) <input type="checkbox"/> Todos

Población beneficiaria	<p>Nivel de escolaridad:</p> <input type="checkbox"/> Educación inicial o preescolar <input type="checkbox"/> Primaria o básica <input type="checkbox"/> Secundaria o bachillerato <input type="checkbox"/> Universitarios <input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Población general <input type="checkbox"/> Otros: escritores, ilustradores, librereros, editores, etc.
Cubrimiento Geográfico	<input type="checkbox"/> Rural o urbano <input type="checkbox"/> Virtual <input type="checkbox"/> Barrio, localidades y barrios <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Internacional
Se partió de un diagnóstico	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Instrumentos utilizados y resultados obtenidos	
Objetivos y metas de la práctica	
Principales estrategias o líneas de acción	
Seguimiento previo	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

Instrumentos utilizados para el seguimiento y principales resultados	
Principales dificultades para la puesta en marcha	
Fuentes de financiación	
¿Existe alguna ley o documento normativo que respalde el programa?	

V. Informes finales por países de las experiencias (2008-2010)

Este documento presenta a los lectores los informes producto del seguimiento a cada una de las experiencias que hicieron parte del proyecto de investigación Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información, encargado por el CERLALC y la AECID, y desarrollado entre 2008 y 2010. Para acceder a los informes haga clic en:

http://www.cerlalc.org/Informe_Lectoescritura.pdf

VI. Bibliografía



VI. Bibliografía

- ARENDRT, H. (1993): *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- ATWEH, B.; KEMMIS, S.; WEEK, P. (1998): *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- BENJAMIN, W. (1975): “El autor como productor”, *Tentativas sobre Brecht*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1982): *Discursos interumpidos I*. Madrid: Taurus.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. (2008): *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- BONETI AGUSTÍ, L., (2004): “Reflexiones a Propósito de Indicadores y Estadísticas Culturales”, en *Gestión Cultural* n°. 7: *Indicadores y Estadísticas Culturales*, abril de 2004.
- BOURDIEU, P. (1972): *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Paris: Droz.
- BOURDIEU, P. (1979): *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Ed. De Minuit.
- BUSTAMANTE, E. (Ed.) (2007): *La cooperación cultural-comunicación en Iberoamérica*. Madrid: AECID.
- CALDERON, F. Y OTROS (1996): *Esa esquivia modernidad: desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas: Nueva Sociedad.
- CARRASCO ARROYO, S. (2006): “Medir la cultura: una tarea inacabada”, *Periférica* núm 7. ISSN 1577-1172. CÁDIZ.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*, vol. I, *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CERQUEIRA, M. T. Y MATO, D. (1998): “Evaluación participativa de los procesos de participación social en la promoción y el desarrollo de la salud.”, en Jesús Armando Haro y Benno de Keijzer (coords). *Participación comunitaria en salud: evaluación de experiencias y tareas para el futuro*, México: El Colegio de Sonora, pp. 21-63.

- CHARTIER, A.M. (2007): *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxe des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz.
- CHARTIER, A.M. (1994): *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2008): Le livre: son passé, son avenir. Entretien in *La vie des idées*, 29-09-2008.
- CHARTIER, R. (2000): *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTRON, G. (1994): *Pour une nouvelle économie du savoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- COHEN, L Y MANION, L. (2002): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- DERRIDA, J. (1996): "Exordio a los espectros de Marx" en J. Derrida y otros, *La invención y la herencia*. Santiago de Chile: Arcis/Lom.
- ECHEVARRÍA, J. (1999): *El tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- FERREIRO, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- FERRER, C. (1995): "Taenia saginata o el veneno en la red", en *Nueva Sociedad* n°. 140, Caracas.
- FRANCASTEL, P. (1969) *La figura y el lugar*. Caracas: Monte Ávila.
- FREIRE, P. (1967): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRUZINSKI, S. (1994): *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a 'Blade Runner'*. México: FCE.
- GOMBRICH, E. (1987) *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza.
- GALINDO, J. et al. (1998): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México Person – Educación.
- GARCIA, M.; J. IBAÑEZ y F. ALUIR (2000): *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Barcelona: Alianza.
- GUBER, R. (2007): *La etnografía*. Bogotá: Norma, 2001.

- HANNEMAN, R. (2000): *Introducción a los métodos de análisis de redes sociales*. Departamento de sociología, Universidad de California Riverside.
- HART, E.; BOND, M. (1995): *Action Research for Health and Social Care*. Buckingham: Open University Pressa.
- MARTÍ, J. (2002): “La investigación: acción participativa, estructura y fases”, MONTAÑES, M. (coord.): *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía*, Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural, págs. 79 - 123.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- MAUSS, M. (2006): *Manual de Etnografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MCKERNAN, J. (2008): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- MERLEAU-PONTY, M. (1970): *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.
- MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- MOLES, A. (1978): *Sociodinámicas de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- MUÑOZ, J. (2005): *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas. Ti 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ORTIZ, D. (1979): *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Barcelona: Ariel.
- PADUA, J. (1992): *Técnica de investigación aplicada a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PANOFKY, E. (1972): *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- PFENNIGER, M. (2004): “Indicadores y estadísticas culturales: un breve repaso conceptual”, en *Boletín GC: Gestión Cultural* Núm.

- 7: *Indicadores y Estadísticas Culturales*, abril de 2004. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural* [www.gestioncultural.org].
- RAMA, A. (1985): *La ciudad letrada*, Buenos Aires: Ediciones del Norte.
- RANCIERE, J. (2000): *Le partage du sensible*. Paris: Editions La fabrique.
- RENAUD, A. (1990): *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra.
- RIVERA PÁEZ, M.V. y BERMÚDEZ VÉLEZ, N. (2010): *Memoria colectiva proyecto Retomo la palabra*. Bogotá: CERLALC - ACR fundación capacitar (Documento interno).
- ROMERO, J.L. (1976): *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. México: Siglo XXI.
- ROMERO, J.L. (1982): *Las ideologías de la cultura nacional*. Buenos Aires: Cedral.
- SANCHEZ BIOSCA, V. (1995): *La cultura de la fragmentación*. Valencia: Filmoteca.
- SARLO, B. (2006): “Conflictos y representaciones culturales”, *Punto de vista* n°. 84, Buenos Aires.
- SAUTU, R. et al. (2007): *Prácticas de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre teoría, métodos y técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- SCHMIDT QUINTERO, M. et al. (2009): *Retomo la palabra*. Bogotá: CERLALC.
- VV.AA. (2009): *La ciudad jamás contada: un motivo y 20 historias, El Tiempo*. Bogotá.

OTROS TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN

21 relatos de búsqueda pedagógica

Retomo la palabra, relatos de conciencia y reconciliación

El cómic, invitado a la biblioteca pública



