

Los proyectos letrados, artefactos culturales que contribuyen a la formación ciudadana¹

Literate Projects, Cultural Artifacts that Contribute to Citizenship Learning

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

GIANNINA OLIVIERI PACHECO

ITESO/ Universidad Católica Andrés Bello

México

mmarquez@iteso.mx

giannina.olivieri@iteso.mx

(Recibido: 24-12-2020;
aceptado: 04-10-2021)

Resumen. El dominio en las competencias de literacidad conduce a la construcción de estructuras para el diálogo, el reconocimiento de la diversidad, la autonomía y la acción ciudadana, característica que se aprende y se ejercita a lo largo de la vida. A partir de una investigación sobre los resultados de un programa de impulso a la lectura aplicado en escuelas públicas de la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, se proponen los proyectos letrados como artefactos culturales de mediación para contribuir a la formación ciudadana desde la niñez. Desde la perspectiva sociocultural, en el marco de la literacidad ideológica y sobre la base del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los proyectos letrados son una oportunidad de articular significativamente las experiencias de literacidad con la vida cotidiana de la comunidad. Nueve rasgos destacan en la puesta en práctica de proyectos letrados cuando se utilizan para contribuir en el ámbito de la formación ciudadana: la inquietud compartida, la conversación, las preguntas, la diversidad, la seguridad afectiva, la creatividad, la no-obligatoriedad, el proceso como producto y la orientación definida hacia la comunidad.

Palabras clave: *lectura, escritura; literacidad; formación ciudadana; aprendizaje basado en problemas.*

Abstract. Mastering literacy skills leads to the construction of structures for dialogue, the recognition of diversity, autonomy and citizen action, a characteristic that is learned and exercised throughout life. Based on an investigation of the results of a program to promote applied reading in public schools on the periphery of the Metropolitan Area of Guadalajara, Jalisco, Mexico, literacy projects are proposed as cultural mediation artifacts for citizen training from childhood. From a sociocultural perspective, within the framework of ideological literacy and on the basis of Project-Based Learning (PBL), Literacy Projects are an opportunity to significantly articulate literacy experiences together with the daily life of the community. Nine features stand out when putting into practice literacy projects when used for citizen education: shared concern, conversation, questions, diversity, affective security, creativity, non-obligatory nature, the process as a product and orientation defined towards the community.

Keywords: *reading; writing; literacy; citizenship education; project-based learning*

¹ Para citar este artículo: Márquez Hermosillo, Mónica M^a y Olivieri Pacheco, Giannina (2022). Los proyectos letrados, artefactos culturales que contribuyen a la formación ciudadana. *Álabe* 25. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2022.25.8

La lectura y escritura como detonadores sociales

Las competencias de lectura y escritura están fuertemente vinculadas con el desarrollo cultural, político y económico de las sociedades. Así lo han afirmado distintos estudios en países de diversas latitudes, tanto desde el sector público como desde la academia y la sociedad civil (OCDE, 2011, 2013; Funlectura, 2012; Al-Yaaqubi y Al-Mahrooqi, 2013; CERLALC-UNESCO, 2014; Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Reading Agency, 2015; Rosero y Mielles, 2015; IBBY México/A leer, 2016; European Literacy Policy Network, 2017; Carrasco y López-Bonilla, 2017; Hei Wan Mak, 2020; Agencia de Calidad de la Educación, s/f). Más allá de una noción instrumental o instruccional, la investigación pone en evidencia que tanto la habilidad de escribir como la competencia lectora son cruciales “para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (OCDE, 2011: 2).

Declaraciones internacionales como la de Persépolis en 1975 o la de Hamburgo en 1997 reconocen incluso estas dos competencias como un derecho humano (Reading & Writing Foundation, 2017), a partir de lo cual surgen una serie de estudios y declaratorias que coinciden en un punto fundamental: la lectura y la escritura deben ser para las naciones una prioridad, pues las estadísticas demuestran la relación directa entre el alfabetismo y otros aspectos del desarrollo humano y social. Dichos estudios invitan a la creación de políticas nacionales que impulsen niveles básicos de literacidad en miras a la reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo: la lectura y la escritura se reconocen ampliamente como un medio que conduce a la autonomía y que representa una oportunidad de nivelación entre culturas, ayuda a la construcción de estructuras para el diálogo y para el reconocimiento del pluralismo en las sociedades, al desarrollo de las identidades y al empoderamiento cultural, elementos clave para la conservación de la paz y la estabilidad mundial.

En el año 2015, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) señaló que África, Asia y América Latina eran las regiones que enfrentaban los mayores desafíos en alfabetización; y posteriormente, en 2018, los expertos de Reading & Writing Foundation plantearon que Europa también enfrentaba graves problemas de dominio de la literacidad, pues en los últimos 10 años había habido pocos avances al respecto. Así pues, emitieron la Declaración Europea del Derecho a la Literacidad, enfocada en garantizar que las personas de todas las edades, independientemente de la clase social, religión, etnia, origen y género, contaran con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital, como lo señalan en el documento “Once condiciones necesarias para poner en práctica el derecho básico a la literacidad” (Reading & Writing Foundation, 2017).

Sin duda, una cosa es decirlo y otra cosa es lograrlo. Las competencias de la lectura y la escritura están vinculadas con el cambio social, pero sin duda no son suficientes si están aisladas de un marco sociopolítico y económico que propicie y sostenga dicho

cambio. En el difícil escenario internacional, incluso en los países más desarrollados económica y educativamente, las desigualdades siguen siendo abismales y cada vez hay más personas en situación socioeconómica precaria, pues la marginación, la corrupción, la violencia y el autoritarismo, siguen existiendo aun a pesar de las declaratorias.

Sería ingenuo suponer que la estabilidad y la paz en el planeta son directamente proporcionales a la condición de alfabetización de sus habitantes, al margen de los intereses neoliberales y agresivos que persisten y persistirán. La realidad es muy compleja, y la misma estructura social y económica imposibilita los avances en el campo de lo educativo y de la alfabetización en específico.

En el caso de México, aunque los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía señalan que el índice de analfabetismo ha disminuido en los últimos 45 años del 25,8% al 5,5% —lo que equivale a casi 5 millones de personas— (INEGI, 2015) y que la educación básica avanza cada vez a más lugares del territorio nacional, estudios de asociaciones civiles enfocados a analizar el analfabetismo funcional señalan que “el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población” (Funlectura, 2012: 10).

Los niveles de competencia lectora obtenidos en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) mostraron que el alumno mexicano promedio en 2013 tenía un poco menos de dos años de rezago escolar (OCDE, 2013). Las encuestas de lectura indican que el porcentaje de mexicanos que lee por placer disminuyó en más de 10 puntos porcentuales desde los niveles del año 2000 y diversos estudios han señalado que en nuestro país la lectura es una actividad estrictamente escolar, cuya práctica se va perdiendo con la edad (Funlectura, 2012).

Es una realidad que no existe en México una política pública clara, fuerte y consistente, centrada en desarrollar competencias de literacidad y no solo en abatir el porcentaje de analfabetismo tratando de avanzar en grados de escolaridad. Tampoco existe una metodología consistente para medir los avances reales en el campo, y aunque han surgido propuestas y programas para fomentar la lectura, tanto en el ámbito escolar como no escolarizado mediante iniciativas privadas y públicas, los resultados siguen siendo frágiles. Aun cuando se ha reconocido que la lectura “puede aportar una variedad de beneficios para las personas y la sociedad” (Carrasco y López-Bonilla, 2017: 5) y que avanzar en los procesos de literacidad es fundamental para avanzar en el entendimiento de la realidad en que vivimos y para poder mejorarla, en México predomina un panorama de escasez en la investigación, dispersión de recursos, fugacidad de espacios y agentes que impulsen la lectura, superficialidad en los indicadores y en los programas, así como un gran vacío en políticas públicas.

Más allá de un enfoque escolar o instrumental de la literacidad, centrado en medir la comprensión lectora y describir las prácticas o hábitos lectores individuales, es preciso un abordaje interdisciplinar y empírico que trascienda la mera evaluación y los recetarios de actividades. Conviene impulsar acercamientos formales y sistemáticos para identificar artefactos culturales capaces de desarrollar las competencias de literacidad, enfocadas no

solo a los lenguajes y formatos tradicionales, sino también en la diversidad de formatos emergentes (digitales, icónicos, mediáticos, etc.) que conllevan una semiótica cultural y social.

Alfabetización y literacidad

Hasta antes de 1970 la alfabetización era considerada únicamente como el proceso de aprender a leer y a escribir, aludiendo con esto al dominio de la lectoescritura convencional, a partir de soportes analógicos como el papel y la tinta, centrándose en la habilidad de decodificar y codificar los signos lingüísticos propios de un idioma determinado. Ya en la década de los noventa, se amplió la definición de alfabetización como la capacidad de “leer, escribir, deletrear, escuchar y hablar” (UNESCO, 2008), y aún más, como la “habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar los materiales impresos y escritos relacionados con diferentes contextos”, así como “un proceso continuo de aprendizaje para que las personas logren alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar plenamente en su comunidad y la sociedad en general” (CONFINTEA V, 1999).

Por su parte, los delegados participantes en la “Declaración de Hamburgo”, documento base para comprender el fenómeno, señalaron la necesidad de redefinir la alfabetización, afirmando que ella ya no podía comprenderse simplemente en términos de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, ni ser considerada como una meta final. Hoy en día, el mundo visual y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras; por lo tanto, el reto de la alfabetización es ir más allá de lo que conocíamos como lectoescritura.

Entender de esta manera la lectura y la escritura tiene el riesgo de quedarse en desiderátum, conforme con la sola enunciación y sin manera de llevarlo a la aplicación; pero también ofrece la posibilidad de ampliar el horizonte de comprensión para afrontar el reto de la alfabetización como un desafío mayor, con la posibilidad de entenderlo en toda la complejidad como ya de por sí ocurre en la vida cotidiana de las personas.

Desde ese entonces hasta ahora, el debate mundial acerca de la importancia de la alfabetización se abre a un panorama distinto que exige su profundización y reconceptualización. No se trata ya de decodificar o de leer y escribir como un medio para aprender, tampoco es ya el “centro de gravedad” de la educación ni mucho menos el objetivo clave o resultado final (Lankshare y Knobel, 2008: 27): se trata de ampliar la concepción de la tarea alfabetizadora, que enriquecida con una perspectiva sociocultural nos lleva al campo de la literacidad.

La literacidad involucra una serie de habilidades retóricas, sociales y culturales, cuyo ámbito abarca un conjunto de competencias y prácticas relativas a la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado (alfabetización situada) y bajo la influencia de una tradición o cultura letrada (Cavallo y Chartier, 2001).

El término literacidad añade una perspectiva sociocultural a la comprensión del proceso de alfabetización, amplía este concepto y reconoce lo que ya ocurre: que “los textos forman parte de innumerables prácticas vividas, habladas, activadas, marcadas por valores y creencias que se desarrollan en lugares específicos y en momentos concretos” (Gee, 1996: 3). Los individuos hacen uso de la lectura y la escritura de maneras diferenciadas según sus diversas prácticas sociales, lo cual constituye intrínsecamente un aspecto identitario, una distinta manera de ser persona a lo largo de “las diferentes formas y facetas de hacer la vida” (Lankshare y Knobel, 2008: 28).

Los estudios de la literacidad incluyen la observación de esos nuevos alfabetismos surgidos en esta era mediática y digital, así como la visibilización de prácticas de lectura y escritura distintas a las dominantes y surgidas desde los propios contextos. Las experiencias de literacidad están situadas históricamente en el tiempo y el espacio, interconectando el lector con quien produce el texto. De acuerdo con Cassany (2006), las palabras solo transmiten rasgos esquemáticos cuyo significado se origina en la comunidad. Existen entonces muchas literacidades, pues “la literacidad o literacia no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, y valora por tanto el componente sociocultural” (Martos y Campos, 2013: 403)

Alejado de una perspectiva deóntica en torno a la lectura y la escritura canónicas, autores como Street (1984) y otros, plantean que las diferencias entre el uso de la lectura y escritura son igualmente válidas y existen debido a la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir, lo que esperan lograr mediante la cultura escrita, su posición respecto a otros lectores y escritores, su posición en el mundo social, su vínculo con las instituciones formales e informales, y las ideas y significados que dirigen su participación. Por ello, el estudio y el desarrollo de las literacidades ha de contemplar los usos sociales de la lectura y escritura, así como las ideas y representaciones que las personas tienen acerca de sus prácticas (Street, 1993; Kalman, 2008). La literacidad no se da de manera neutral y los efectos sociales que se entrelazan a ella no son añadidos, sino parte de su naturaleza y definirán su devenir.

El marco teórico de la literacidad planteado por Street (1984), al que denomina *ideológico*, ofrece herramientas para pensar en la cultura escrita no como un objeto ideal al que hay que acceder o un estatus que hay que alcanzar, sino como un acto, una práctica situada: lo importante es lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto. Las creencias sobre la cultura escrita influyen sobre el uso de la lectura y la escritura, cómo la enseñamos a los demás y cuáles son nuestras expectativas sobre sus resultados. “Las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 1984: 44), es decir, surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Cabe aquí la pregunta por la forma en que estos planteamientos teóricos nos ayudan a entender el fenómeno contextualizado de nuestro país, cruzado por una estructura de inequidad, inseguridad, violencia y pobreza. El censo mexicano de 2020 evidencia que entre un 57% y un 60% de la población se ubica en niveles de pobreza y pobreza

extrema. Los autores extranjeros quizá están apartados de analizar otras realidades como las nuestras, y podríamos caer en el romanticismo, el idealismo la subjetividad y hasta en una perspectiva neocolonial. Pero es precisamente lo que nos permiten estos marcos: no olvidar que los procesos de literacidad ocurren concretos y complejos, en este contexto histórico, social, cultural, político, económico, disimétrico y pletórico de contradicciones.

Desarrollo de la literacidad

Se ha señalado cómo la lectura está íntimamente asociada a la escritura, y cómo ambas son prácticas letradas insertas en procesos sociales más amplios que se interconectan unos con otros. Se ha integrado además la perspectiva histórica y contextual, que conlleva la posibilidad de literacidades emergentes (Cassany, 2006) y que plantea la literacidad como una experiencia dinámica y siempre abierta, tanto personal como colectiva, que ocurre con o sin intencionalidad explícita durante la vida de todos los sujetos. Desde este punto de partida, la lectura no se refiere al dominio de un código, sino al ejercicio real de una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico que ocurre junto con otros.

Surge entonces la pregunta: ¿Cómo impulsar el desarrollo de la literacidad? ¿Se puede hablar de procesos de aprendizaje para la literacidad? ¿Cuál es el papel de la escuela en estos procesos? Desde la aproximación sociocultural, es claro que también el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura está *embebido* en el contexto cultural, histórico e institucional del cual forma parte. Su apropiación y dominio están relacionados con la acción dialógica y con los artefactos culturales de mediación, que forman parte de ese todo que confluye en los procesos de su aprendizaje y desarrollo.

Las teorías de alfabetización interaccionistas desarrollaron un planteamiento del aprendizaje concebido como una construcción colectiva en la que los niños y niñas construyen su propio conocimiento y comprensión de la lectura y la escritura, haciendo uso de un andamiaje colectivo que integra todo tipo de interacción social.

La visión de la literacidad ideológica nos orienta hacia los planteamientos de la enseñanza situada, que comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, entendido como un proceso de enculturación en el cual se busca la integración gradual de los niños y niñas a una comunidad o cultura a través del contacto activo con ciertas prácticas sociales.

Las prácticas letradas compartidas generan significados tanto personales como colectivos, al reforzarse el sentido social que un aprendiz constata a través del diálogo y los nexos culturales que le unen a los diversos contextos a los que pertenece. En el proceso de desarrollo de la literacidad hay una dimensión subjetiva y afectiva que va integrando una identidad lectora y que es una construcción social, plural y dinámica que se experi-

menta a través de las distintas prácticas letradas realizadas en distintos ambientes sociales y en interacción con los demás. Las prácticas lectoras “constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, crear, valorar y sentir” (Alliagas, Castellá y Cassany, 2009: 99).

La formación en literacidad es un proceso integral que involucra el desarrollo de habilidades tecnológicas, técnicas, cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales, con el propósito de la construcción de significados, la solución de problemas, la transferencia del conocimiento y la interacción con otros.

Las capacidades cognitivas se refieren a las aptitudes intelectuales relacionadas con procesos o sistemas de procesos de pensamiento básicos y complejos; las disposiciones afectivas nos remiten a las habilidades de tipo actitudinal relacionadas con las emociones, motivaciones y significados que se generan a partir de la aproximación y uso de un texto; y las capacidades sociales son entendidas como capacidades para dialogar, expresar, discutir, debatir, compartir y resignificar la experiencia de literacidad colectivamente. Tanto las capacidades cognitivas como las disposiciones afectivas y las capacidades sociales se desarrollan a través de la interacción del sujeto con otros y la pertenencia a una comunidad de referencia situada en un contexto determinado.

Enfocándonos específicamente en la lectura, se trata de una serie compleja de competencias que se van combinando y que movilizan un conjunto de habilidades de muy diverso tipo a lo largo de la experiencia lectora (Martos y Campos, 2013). La combinación coordinada y recursiva de habilidades cognitivas, capacidades sociales y disposiciones afectivas posibilita el avance de la competencia lectora a través de cuatro niveles o dimensiones: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas), la lectura crítica (leer tras las líneas) y la lectura divergente (leer más allá de las líneas) (Street, 2003; Cassany, 2006, 2013; Cassany y Hernández, 2012; Márquez, 2015).

Las dimensiones anteriormente señaladas son dinámicas; se entrecruzan entre sí y se potencian no en secuencia unívoca. Cuando el lector logra explorar y experimentar la combinación de dimensiones, la lectura se convierte en una experiencia significativa, con una función real en su proceso de autoconstrucción y de interacción con el mundo, una plataforma que fortalece su capacidad de agencia y que ofrece una vía de tránsito de la pasividad a la acción, de la recepción a la proactividad, del sujeto como consumidor al sujeto como productor de contenidos.

En el campo de lo ideal, la vivencia de la lectura en todas sus dimensiones conduce a procesos de literacidad más amplios, capaces de reconfigurar identidades lectoras, de resignificar el pasado, de cuestionar el porvenir, de dar voz a los sujetos, empoderarlos y con todo ello ir avanzando hacia la conciencia de su ciudadanía y en lo futuro hacia la transformación social.

Formación ciudadana y literacidad

Para la construcción de sociedades democráticas, activas, sólidas y eficientes, en pleno goce de los derechos y libertades humanas, en armoniosa interrelación entre las personas y el Estado, la participación ciudadana sería indispensable. Entendemos la participación ciudadana como el “involucramiento de los ciudadanos tomando parte activa en la vida política y decisiones de interés público” (Fernández del Valle, 2018: 19), participantes activos en la solución de los problemas que les afectan como sociedad mediante mecanismos pacíficos y dialógicos, capaces de ir generando transformación social.

La participación es un derecho de las personas como ciudadanos del Estado para intervenir en las decisiones públicas, deliberar, discutir y cooperar con las autoridades, así como para incidir en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas y actos de gobierno (Fernández del Valle, 2018: 20).

Pero la participación ciudadana no se da de manera natural; es preciso activarla, impulsarla, desarrollarla, fortalecerla y orientarla, como parte de un proceso formativo que no es solo responsabilidad del gobierno, ni de las escuelas, ni de las familias, de manera aislada. Se trata de procesos de construcción de la ciudadanía que comienzan muy tempranamente en los sujetos, desde la infancia, abonando poco a poco una personalidad individual y colectiva que se desarrollará en el territorio de ciudadanía que marcan aquellos valores de la comunidad en la cual está integrado.

Como lo señala Gallardo, “la educación es el medio más adecuado para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables, críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa” (2009: 22), para lo cual no es suficiente el discurso cívico o la educación cívica como objeto de estudio. Se precisan herramientas y metodologías dirigidas a incidir en las relaciones sociales, a propiciar el intercambio, la reflexión, el diálogo, a fortalecer la convivencia social, a vivenciar la colaboración y la solidaridad, a ejercitar el respeto y el análisis crítico de nuestro papel como ciudadanos.

Es lo que González Luna señala como procesos de formación ciudadana, fundamentados tanto en horizontes temáticos o curriculares (contenidos) como en rutas de aprendizaje (métodos pedagógicos) (2010: 34) que “se orientan hacia la democracia, la paz, la responsabilidad con los demás y con el medio ambiente, la tolerancia, la inclusión, la justicia, la dignidad humana y la calidad de vida, no solo sobre aquello que como individuos nos afecta, sino sobre lo que nos une y nos afecta como comunidad, como nación, como humanidad”.

¿Puede impulsarse la formación ciudadana intencionando experiencias de literacidad? Justo es lo que se plantea en este texto, que al focalizar los resultados del trabajo con niños y niñas a través de proyectos letrados visualiza las posibilidades de articulación entre vida cotidiana, información, valores, pautas procedimentales y prácticas colectivas

que impulsen la participación activa en el desarrollo grupal, y con ello, el acercamiento a la experiencia de ser comunidad y construir ciudadanía (Fernández del Valle, 2018).

Los proyectos letrados como artefactos culturales

Desde la óptica sociocultural, en los procesos de aprendizaje existen mediaciones objetuales, conceptuales y humanas, que van configurando sistemas de representación de origen social y cultural, que son llamados artefactos culturales (Aguilar Tamayo, 2015). La noción de artefacto cultural, introducida por Holland y Cole (citado por Martos y Martos, 2014), Wartofsky (citado por Jardey, 2016) o Rickenmann (2006), muestra la importancia de ver las mediaciones y los objetos del aprendizaje no como elementos meramente materiales, sino expresiones y representaciones de la cultura en donde se utilizan.

Así, un artefacto cultural puede ser material e ideal, tangible e intangible, concreto o simbólico, y todo ello a la vez, dependiendo del origen y de la función que desempeña. Para distinguir con mayor precisión Martos y Martos (2014) distinguen entre artefacto (objetos con soporte físico o material), mentefacto (representaciones de conceptos) y sociofacto (construcciones no tangibles, relaciones, representaciones sociales o estructuras de interacción).

Dentro del campo de la literacidad, puede hablarse de artefactos letrados, entendidos como aquellas mediaciones encaminadas hacia la apropiación de los mecanismos y las prácticas de la lectura y la escritura. El artefacto letrado por excelencia es el libro, pero también pueden serlo todos los objetos, representaciones, relaciones o estructuras que se utilicen para generar experiencias en torno a la lectura y la escritura, y que le otorguen sentido a una actividad letrada (Martos y Martos, 2014). Como señala Rickenmann, “se contempla el mundo objetual desde una perspectiva más amplia, incorporando otros canales, soportes, texturas y propiciando con todo ello una reflexión y un punto de vista crítico (...) la lectura y la escritura no se ‘anclan’ solo en el formato libro, sino dentro de todas las prácticas y soportes de la comunidad” (2006: 14).

Basado en el paradigma constructivista, el cual sostiene que las personas aprendemos a través de la participación activa y de la interacción con los demás a partir de los conocimientos y experiencias de los que disponemos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye uno de los enfoques metodológicos más representativos del aprendizaje situado y experiencial, sustentado en la acción y la reflexión, dentro de contextos y prácticas auténticas.

Desde la metodología del ABP, el hilo conductor de la acción educativa es la resolución de un problema detectado, delimitado y planteado por los involucrados, a través de un proyecto colectivo con aplicación concreta. Autores como Kilpatrick, Knoll, Perrenoud y Wassermann, retomados por Díaz Barriga (2006), desarrollan ampliamente este enfoque y señalan cómo los proyectos van transitando a través de 9 etapas: observación

de la realidad, elección del problema, propuesta de soluciones, planeación del abordaje, indagación de información pertinente, ejecución de la planeación, materialización de soluciones, difusión de resultados y metacognición sobre el proceso. Resulta crucial añadir que todas las fases del proyecto se realizan en colectivo y requieren de la puesta en acción de las capacidades grupales.

Tomando como base esta propuesta del ABP, se le llama proyecto letrado a la secuencia de acciones, planificadas y realizadas articuladamente, con la finalidad de contribuir a la resolución de una situación problemática concreta que atañe a todos los participantes, a través del uso pautado, interactivo e interrelacionado de recursos de lectura y escritura que llevan a la co-creación.

Un proyecto letrado se caracteriza además por su triple dimensión mediadora: utiliza artefactos letrados (artefactos, sociofactos o mentefactos) para movilizar los procesos de lectura y escritura requeridos; recurre a las prácticas de la lectura y la escritura como artefactos culturales para alcanzar la meta del proyecto; y él mismo actúa como artefacto educativo y cultural, que impulsa hacia la apropiación significativa de la experiencia de literacidad. El punto de partida y el recurso constante es siempre un recurso de literacidad (una narración, un texto, un diálogo, etc.) y el punto de llegada es un producto de literacidad. De manera recursiva, cada sujeto se convierte en agente mediador que teje desde la acción y la interacción la resolución de un proyecto concreto que pone en juego sus intereses, talentos y habilidades relacionados con la lectura y la escritura, y cuyo resultado será compartido con su comunidad como recurso también de impulso a la experiencia lectora.

“El día de las palabras”, una intervención a través de proyectos letrados

Con el propósito de colaborar en la profundización de los procesos de literacidad y de avanzar en el camino de la identificación de alternativas viables para el contexto mexicano, caracterizado por la abundancia de escenarios de alta vulnerabilidad social, se comenzó en 2018 una serie de investigaciones focalizadas en niños y niñas de entre 6 y 12 años, alumnos de escuelas públicas ubicadas en los márgenes de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

Durante 2019 y 2020, la investigación se enfocó en la observación y análisis de un programa de intervención denominado “El día de las palabras”, un programa de intervención social dedicado a impulsar la lectura y la escritura en comunidades escolares de educación básica. Realizado gracias a la alianza de dos organismos de la sociedad civil, Letra Uno A.C. y Escuela en Comunidad A.C., con el patrocinio de una fundación empresarial socialmente comprometida, “El día de las palabras” trabaja de la mano con el sistema escolar público. Este esquema, que podría llamarse “de triple hélice” por su semejanza con el modelo impulsado por Etzkowitz y Leyersdorf para procesos de innovación social (citado por Fe, 2009), ha posibilitado el trabajo en más de 30 escuelas públicas y sus comunidades.

El objetivo de “El día de las palabras” es “fomentar la lectura y la escritura por placer a través de la apertura de espacios de experimentación con la palabra, en los cuales, niños y niñas encuentren nuevos significados a la acción de leer y escribir”, así como “despertar la curiosidad de los participantes a partir de la experiencia literaria, que exploren y descubran todo lo que es posible hacer a través del lenguaje y que con ello enriquezcan la vivencia escolar” (Documento interno Letra Uno, 2019).

El programa es operado por un equipo de facilitadores, profesionales de diversas disciplinas, con experiencia en la promoción de la lectura y con entrenamiento en la aplicación de la metodología del programa. Se trata de una intervención de trabajo directo y simultáneo con alumnado entre 6 y 12 años, durante cuatro jornadas escolares completas, una cada semana. En el ciclo 2019-2020, se trabajó con 38 grupos de primaria (1067 alumnos), pertenecientes a cinco escuelas distintas.

La intervención se estructura, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

Jornada 1: *Identificación del grupo y sus inquietudes.* A través del uso alternado de diversos artefactos letrados como narración oral, lectura expresiva, representaciones dramáticas, canciones y juegos de palabras, los facilitadores motivan al diálogo grupal. Los chicos hablan de quiénes son: conversan sobre su escuela y sus intereses, sus logros y sus dificultades, sus ritmos de trabajo y su entorno comunitario. Es el tiempo de exploración de sus necesidades, preocupaciones e intereses colectivos, de donde se irá perfilando el proyecto letrado a realizarse en las siguientes jornadas. Por medio del uso propositivo de los artefactos letrados el facilitador va detectando las inquietudes de los niños y niñas respecto del bienestar de su propia comunidad; por ejemplo: el cuidado de la familia, de los abuelos, de los animales y el medio ambiente, la contaminación y el deterioro ambiental, el acoso escolar, la inseguridad en las calles, la salud, la prevención de accidentes, la violencia, la discriminación, la inequidad o el manejo de emociones.

Jornadas 2 y 3: *Desarrollo del proyecto letrado.* Conforme a las etapas de la metodología ABP se dedican dos jornadas al desarrollo del proyecto, incluyendo constantemente actividades letradas que enriquezcan el proyecto y la dinámica de trabajo. Los facilitadores ponen en juego alternadamente recursos letrados relacionados con el tema del proyecto, que pueden ser cuentos, canciones, discursos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, eslóganes, cartas, manifiestos, noticias, diálogos, bitácoras, guiones, etcétera, los cuales actúan como dinamizadores de cada etapa de trabajo. Las jornadas transcurren entre la acción grupal e individual, entre la conversación y el silencio activo, entre la voz del facilitador y las voces de los niños y niñas.

Algunos ejemplos de los productos surgidos como resultado de los proyectos letrados fueron: poemarios a su colonia, coreografías, obras de teatro, espectáculos tipo circense, simulación de programas de televisión, invención de juegos de mesa, elaboración de maquetas, trípticos, carteles, periódicos o revistas escolares, confección de títeres o marionetas, funciones de teatro kamishibai², montaje de exposiciones, murales de

² Kamishibai, en japonés, significa “teatro de papel” y es una forma de contar cuentos a través de dibujos que van mostrándose a los espectadores a través de un “teatrillo” hecho con una caja de cartón, mientras un presentador narra la historia (más detalles en: <https://kamishibai.educacion.navarra.es/que-es/>).

eventos culturales y recomendaciones literarias, libros artesanales y libros “gigantes”³, cápsulas de videoreseñas, grabación de video cuentos actuados o en *stop motion*⁴, altares de muertos⁵, cajas narrativas⁶, murales vivientes⁷ o grafitis⁸. Cabe aclarar que en el reducido tiempo con el que se cuenta, la meta es la realización de uno solo de estos productos por grupo. La elección del producto está íntimamente relacionada con la problemática de donde surge el proyecto, con la edad de los participantes y con los recursos materiales con que se cuenta.

Jornada 4: *La fiesta de lectura*. Se denomina así a la última jornada de El día de las palabras, pues es el momento de celebración por el proceso concluido, caracterizado por la interacción entre los proyectos de los distintos grupos. Durante la fiesta de lectura se comparten los productos letrados, hay manifestaciones de expresión artística, invitados, convivencia y juegos letrados colectivos. Como signo del deseo de continuidad, los facilitadores entregan libros para los niños y niñas, maestros y bibliotecas escolares. Dicha entrega se realiza en un esquema “de adopción”, caracterizado por la firma simbólica de un “acta” que les compromete a cuidar, a leer y compartir los libros. Los últimos momentos de la jornada se dedican al cierre de la experiencia, en el cual conversan y reflexionan sobre la experiencia global reunidos por grupos nuevamente.

Como puede verse, cada grupo trabaja con un proyecto diferente y culmina con un producto letrado distinto, vinculado a los proyectos de los demás a través de la metodología ABP. Con el propósito de ilustrar esto, se describe aquí con detalle un ejemplo de proyecto letrado realizado por un grupo de 6° grado, en donde surgió como una preocupación de los niños y niñas la violencia entre pandillas de su colonia.

Con apoyo del facilitador, a lo largo del proceso los participantes de este grupo fueron reuniendo información de los periódicos y de redes sociales, indagaron sobre los índices de violencia, conversaron sobre las diferencias entre pandillas y refirieron casos reales de que han sucedido en su colonia.

³ Llamamos “libros artesanales” a aquellos hechos a mano con materiales generalmente de reciclado y decorados de forma personalizada, en donde se compilan textos de creación propia; cuando se realizan en gran formato le llamamos libros “gigantes”, que pueden ser hojeados por varios lectores a la vez.

⁴ La técnica del *stop motion* se refiere a la animación de objetos estáticos por medio de la sucesión rápida de una serie de imágenes fijas, que pueden ser fotografías o dibujos.

⁵ Los altares de muertos son parte de la tradición mexicana, dedicados a recordar a personas fallecidas a través de ofrendas y elementos simbólicos que expresan el deseo de que su estancia en el más allá sea placentera (más información en: <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol25num1/articulos/altar/>).

⁶ Llamamos cajas narrativas aludiendo a las “cajas chinas”, técnica que consiste en contar una historia que está contenida en otra más amplia, la cual está a su vez contenida en otra mayor y así sucesivamente. La caja narrativa en esta actividad es literalmente un conjunto de cajas de cartón decoradas y de diversos tamaños en donde se guardan textos relacionados entre sí en una secuencia cuya trama se va descubriendo al abrir las cajas.

⁷ Denominamos “murales vivientes” a la producción de una representación estática o con movimiento mínimo con la participación de personas simbolizando algún mensaje con su cuerpo o con materiales diversos; se acerca a la noción de performance, aunque con elementos más simples.

⁸ Llamamos grafitis en este contexto a la ejecución de un mural gráfico de gran formato sobre una pared que esté a la vista de la colectividad; por lo general es abstracta, simbólica y busca lanzar un mensaje de alto impacto visual en los espectadores gracias a sus elementos creativos.

Con la preocupación por transmitir a su comunidad un mensaje pacificador, idearon la realización de un mural que dijera: “El cadáver no es la respuesta”. Dicha frase fue decidida por ellos mismos, tras el intercambio de ideas y la realización de diversos ejercicios literarios con orientación del facilitador. Empleando cartón reciclado elaboraron de gran tamaño cada letra de la frase, la pintaron y decoraron con distintas técnicas artísticas, integrando elementos que se refirieran a la vida (flores, animales, plantas, etc.).

En el transcurso del proceso creativo los niños y niñas siguieron conversando sobre la problemática, las causas de la violencia y las alternativas para abatirla. Leyeron historias, escucharon canciones y en el diálogo conjunto concluyeron la importancia de tener un proyecto de vida propio que lleve a enfocar la energía personal en acciones constructivas. Con la idea de uno de los participantes, acordaron agregar unas letras más para que durante la presentación del mural, la frase se transformara en: “La respuesta está en tu vida”.

Después de terminar sus letras, decidieron que cada participante tendría una letra, que al mostrarse formara la primera frase. Luego se moverían para que con un nuevo acomodo se presentara la segunda frase. Definieron qué letra usaría cada quién y cómo vendrían vestidos, reflexionando el sentido de cada elemento que llevarían puesto, eligieron la música y los movimientos, ensayaron e idearon cómo el público podría participar. En la última jornada presentaron su producto a toda la comunidad escolar en una especie de representación musical.

Como se puede observar en el ejemplo anterior y como lo expresa el plan de trabajo del programa de intervención observado: “Las cuatro jornadas son parte integrante de un crescendo festivo, cuyo objetivo es vivenciar la experiencia placentera y significativa que genera la palabra compartida. Durante cuatro días la escuela se transformará en un espacio lúdico, abierto a la participación y la creatividad a partir de diversas experiencias de lectura y escritura por placer” (Documento interno Letra Uno, 2019).

Investigación en torno a “El Día de las Palabras”

Uno de los propósitos de la investigación realizada fue identificar qué artefactos culturales se utilizaron en la intervención y cuál era su impacto en la experiencia de literacidad. Para ello, se aplicaron diversos instrumentos, de entre los cuales nos enfocaremos solamente en las observaciones de campo.

En el transcurso de la intervención se realizaron observaciones en cada grupo durante la realización de sus proyectos letrados, las cuales fueron documentadas a través de un formato básico que registró tanto elementos físicos y materiales como verbales y actitudinales, referidos de forma individual o grupal, según el caso. A través de los registros se identificaron algunas constantes en las formas de intervención, interacción, mediación, comunicación y relación entre el alumnado y los facilitadores, además de ciertas características recurrentes de los proyectos letrados realizados. Posteriormente se efectuó

un análisis descriptivo-interpretativo de los datos recabados a partir de los registros de observación, de donde se esbozaron categorías que sustentan las orientaciones presentadas en este capítulo.

La investigación también permitió vislumbrar algunos resultados positivos con respecto al cambio en el desempeño lector en los participantes, de los cuales se ha dado cuenta en otras presentaciones académicas. En el presente artículo se destaca únicamente lo relativo a la caracterización del principal artefacto cultural utilizado: los proyectos letrados.

Los proyectos letrados como artefactos culturales

Como se detalló en apartados anteriores, los proyectos, en el marco de la metodología ABP, son estructuras proposicionales orientadas a la solución de un problema, que generan la acción conjunta a través de la puesta en práctica de las capacidades del grupo: indagación, comunicación, organización, colaboración, resolución de conflictos, planeación, ideación. En un proyecto letrado, además de estos ingredientes se ponen en juego constante diversos canales, lenguajes, portadores de texto, fuentes, soportes y modalidades discursivas, que si se implican de manera intencionada, potencian el proyecto y lo convierten en un escenario para la curiosidad, el trabajo activo, la motivación y el disfrute. “Una sala de clase basada en la metodología ABP, se convierte en un espacio de lectura de la realidad a través de diferentes aproximaciones y herramientas, donde es más fácil el cruce de discursos y lenguajes” (Martos y Martos, 2014).

Tomando este marco como punto de partida y con el propósito de delimitar más finamente los rasgos que consideramos valiosos en un proyecto letrado, se enuncian a continuación las principales características identificadas en los proyectos desarrollados durante la intervención:

a) Nacen del sujeto. Es decir, los proyectos surgieron de las inquietudes y problemáticas que los mismos participantes identificaron y expresaron, no de un “tema” impuesto por el facilitador o asignado por el programa escolar. No es la necesidad de cubrir el objetivo programático lo que hace fructificar los proyectos letrados, sino el propio interés de los participantes, su motivación intrínseca para realizarlos. En consonancia con lo que resalta Vaca: “Las lecturas no pueden enraizar en las vidas de los individuos si las perciben como inútiles o innecesarias. Para que no sean percibidas así, deben responder a necesidades cuya satisfacción se busca” (citado por Macías *et al.*, 2013: 160). Es importante que el proyecto letrado y la relación con los diversos artefactos letrados que se entrecruzan en él surjan de una pregunta auténtica de los participantes en diálogo. Ejercitar la lectura solo como práctica escolar, individual, fragmentada y limitada a lo instrumental, relacionada directamente con obtener reconocimiento, recompensas o incentivos externos, como la atención de profesores o padres, buenas calificaciones o evitar un castigo, aleja a los sujetos de la experiencia positiva de leer (Agencia de Calidad de la Educación, s/f).

b) Tejen conversaciones. La realización del proyecto colectivo implicó el intercambio natural de impresiones, hallazgos y propuestas entre los participantes. Se trató de activar la conversación dentro del salón de clases como una fuente de riqueza y no como algo prohibido. Durante “El día de las palabras” se pudieron ver aulas en movimiento, con momentos de silencio creativo y momentos de franca conversación, sea en pares, en pequeños equipos o del grupo entero. Explicitar la experiencia de lectura entre pares condujo a ampliar la comprensión, la apropiación y la transferencia de información. Este espacio para la conversación libre representó además una forma de valorar el sentido social y colectivo de la lengua como medio de construcción de conocimiento, ingrediente indispensable para la resolución de un problema que les afecta a todos. Como se señala en el texto de IBBY:

El gusto por hablar sobre lo que se ha leído revela que la construcción de sentido emanada de la lectura se enriquece cuando existen intercambios de impresiones a través del diálogo (...) Fortalecer la construcción de espacios para la conversación sobre lo que se lee, se escucha, se ve y se siente en casa, en la escuela y en otros espacios de socialización abonará a la formación lectora y, en consecuencia, a una mayor comprensión del mundo y claridad para la participación en su reconstrucción (2016: 20).

c) La diversidad es su gran valor. La forma en que interactuaron los sujetos participantes en el proyecto letrado, fue en sí misma un artefacto cultural, que fue más rico mientras más interacción propició entre los sujetos, más diversidad de roles y de nuevas identificaciones entre ellos, surgidos no de la homogeneidad sino de la diferencia. Como lo enfatiza Rickenmann (2006), “la dinámica de un grupo es también categorizable como un instrumento, desde una perspectiva psicopedagógica, es una clase de artefacto psicológico y social”.

Los proyectos letrados identificaron y atendieron la variedad existente en el aula, propusieron estructuras para el trabajo colaborativo, la complementariedad de habilidades y el uso de distintos canales (narrativos, gráficos, digitales, modalidades de comunicación oral y escrita, búsqueda de información fuera de la propia escuela, etcétera), favoreciendo la curiosidad, la apertura y la confluencia de diversos tipos de perfiles, que se apoyaron y se complementaron unos a otros. El proyecto letrado surgió de la movilización del pensamiento nuevo y distinto, como si se tratase de una aventura, en la cual cada uno tenía algo valioso que decir y aportar.

d) Requieren un entorno afectivamente seguro. El papel del facilitador estuvo enfocado en generar y mantener un clima de armonía en donde pudieran surgir experiencias nuevas de literacidad; su papel consistió en invitar a la expresión y la creatividad, modelar constantemente cómo la vivencia generada por los artefactos letrados aporta a la identidad grupal, a la participación entre iguales y genera equilibrio, no competitividad ni exclusión. El acercamiento afectivo del facilitador y la relación horizontal con los niños

y niñas es lo que contribuyó mayormente a la generación de este entorno de confianza y seguridad que les permite reflexionar, discutir, investigar, tomar decisiones, planear, expresar y crear a través de las diversas manifestaciones de literacidad enfocadas hacia la solución de un problema. De esta manera, se impulsa la lectura no como una competencia en sí misma o como un objeto de conocimiento, sino como una vía, un camino posible para convivir con otros.

e) No se dan respuestas, sino que colocan preguntas. Propiciar situaciones que lleven a los participantes a cuestionarse el entorno y los supuestos que lo delimitan, provocar el debate y la argumentación, motivar a la exploración de respuestas nuevas a un problema, a la elección y la toma de decisiones, fueron propósitos de los proyectos letrados realizados. En la base de estas intenciones estuvo la convicción de que el lector es un sujeto activo “determinado linealmente por su historia, su contexto (pero también) es un sujeto que compara, elige, opta, rompe, transforma” (Macías *et al.*, 2017: 310). Cada proyecto letrado estaba lleno de dilemas y encrucijadas, que los mismos participantes tenían que resolver. El papel del facilitador fue plantear preguntas pertinentes, despejar variables, anticipar pros y contras, propiciar el discernimiento y luego dejar que fueran los niños y niñas quienes tomaran en colectivo las decisiones. Como expresa Pellicer, sin duda es más fácil apropiarse del proceso y valorar el producto letrado “cuando el sujeto ha participado en diversas prácticas sociales de lectura que le han permitido valorar, analizar, seleccionar y descartar una buena cantidad de materiales”, experimentando la lectura como un ejercicio de voluntad (Macías *et al.*, 2017: 108).

f) Lanzan a la creación y la expresión libre. Los proyectos letrados, al despertar el espíritu de indagación y exploración permitieron experimentar que la lectura es algo que se podía prolongar afuera de las aulas, romper el espacio y el tiempo, cruzar el límite del libro y utilizarlo como detonante, en lugar de considerarlo como algo fijo y acabado, incapaz de ser transgredido en sus contenidos. Los niños y niñas intervinieron textos y gráficos, deconstruyeron y reconstruyeron historias tradicionales, mezclaron géneros, rompieron con las convenciones literarias y lingüísticas, en aras de encontrar su propia forma de expresión. Mientras más arriesgadas las combinaciones y rupturas, resultados más ricos obtuvieron y vivieron con más motivación el proceso. Como afirma Hernández, lo importante es contribuir para que:

Individuos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos, salgan del confinamiento doméstico y laboral y amplíen sus horizontes de acción y pensamiento, se apropien de nuevos lenguajes y discursos, y transformen su sentido de identidad. Experimentar libertad es lo que hace posible tomar conciencia de la diversidad de ideas y lenguajes vinculados con distintos mundos sociales, y lo que permite encontrar una voz propia para respaldar o contestar los discursos e ideologías dominantes en la sociedad (Macías *et al.*, 2017: 43).

g) Se alejan de la obligatoriedad. Los proyectos letrados, planteados como es-

cenarios de decisión y de libertad hicieron surgir de manera natural una atmósfera de colaboración y autogestión. Esa serie de elementos que tradicionalmente se atribuyen al sistema escolar (como la calificación numérica, los mínimos obligatorios, la uniformidad de recursos, la homologación de contenidos, la evaluación individual, los reglamentos y el orden, la rutina, etcétera), durante cuatro días pudieron ser reinventados para permitir que la dinámica grupal fluyera natural entre el silencio y la conversación, entre la quietud y el movimiento, entre el orden y el caos, permitiendo que los niños y niñas encontraran la autorregulación, sin castigos ni recompensas, sin miedos ni deberes, para así dedicar su tiempo y su energía en vivir auténticamente el proceso colectivo. Esto confirma cómo un espacio excesivamente reglamentado y fincado en las rutinas, por más sabias que sean, limita la curiosidad y la imaginación propia del niño para generar lazos afectivos con la lectura.

h) Son procesos, más que productos. La solución o el producto con que culminó cada proyecto letrado no fue lo más importante; lo más valioso fue el proceso mismo de su realización. En otras palabras: el producto fue el proceso, lo aprendido de manera implícita, esos pequeños aprendizajes vivenciales como la autogestión, el diálogo, la negociación, la escucha, el error, la identificación de una solución. El proyecto se valió de artefactos letrados para avanzar, y él mismo se constituyó como un artefacto letrado cuyo producto es la experiencia de literacidad que genera y que desde su origen nace incorporada a los sujetos. Como señalaba uno de los chicos: “No tiene que ser el proyecto perfecto, sino tiene que ser un proyecto de nosotros”. La posibilidad de incidir directamente en la solución de un problema comunitario y cotidiano, detectado por los mismos participantes, es lo que propició en su inicio y selló en su conclusión la vivencia de la literacidad compartida. Cuidar cada etapa del proceso y a su término recoger lo vivido es función del facilitador, quien procura con ello que el proyecto letrado se convierta en una experiencia significativa, capaz de replicarse y transferirse en otras esferas de la vida.

i) Están orientados claramente hacia la comunidad. La orientación constante del proyecto letrado hacia el otro, fue uno de los más poderosos ingredientes para resignificar la experiencia de lectura y lanzarla hacia la continuidad. Al prever desde el inicio la forma de mostrar, compartir, poner en uso o “devolver” el producto del proyecto letrado a los demás integrantes de su comunidad, fue una experiencia que puso en práctica la ampliación, transferencia y extensión de la vivencia de lectura. De ahí la importancia de que el proyecto letrado haya culminado en una “devolución” del producto realizado hacia la misma comunidad. Esto comprueba la afirmación de Martos y Martos sobre el valor colectivo del artefacto letrado, que “al ser usado o apropiado por alguien, y al conservarse en relación a unos valores que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva, son asumidos, enseñados o reconocidos como tales por parte de la comunidad” (2014).

Para concluir

A partir de la observación de la puesta en práctica de proyectos letrados dentro del programa de intervención “El día de las palabras”, realizado en escuelas públicas de nivel primaria ubicadas en zonas de la periferia de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, se pudieron identificar rasgos clave que enriquecieron la experiencia del trabajo por proyectos. La realización de proyectos letrados surgidos del propio interés de los niños y niñas y sus preocupaciones reales; la conversación como elemento constante durante el proceso y la interacción que valore la diversidad; el cuidado por un entorno afectivamente seguro, que motive a la exploración y el cuestionamiento de lo existente; el espacio para la expresión libre y la creatividad, alejándose de la obligatoriedad y valorando el proceso más que el producto, siempre enfocado hacia la comunidad como punto de llegada, fueron las constantes que se encontraron en los proyectos letrados realizados, enfocados todos a promover en los una experiencia de literacidad que les posicionara en el camino de la formación ciudadana.

El proyecto letrado resultó ser un artefacto cultural potente para promover una dimensión poco impulsada tradicionalmente: la lectura divergente (o leer más allá de las líneas), la cual implica un nivel de apropiación del texto tal, que le permite relacionarlo, extenderlo, amplificarlo, transferirlo y recrearlo, sobrepasándolo incluso, pues es el lector quien lo usa como puente hacia la generación de significados, experiencias, acciones o producciones nuevas (Márquez, 2015).

Los proyectos letrados, al convertir las experiencias de lectura y de escritura en procesos colectivos de co-creación, enfocados en trabajar sobre situaciones problemáticas relacionadas con la comunidad en donde surgen, ofrecieron al niño la vivencia directa de utilizar las competencias de literacidad como aliadas para incidir sobre su entorno y visualizarse a sí mismo como posible agente de cambio. Fueron mediaciones concretas que posibilitaron la experiencia directa de la convivencia, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el diálogo, la inclusión, la tolerancia, la valoración de la diversidad y la solidaridad. Desde una situación muy concreta, echando mano de sus habilidades como lectores y escritores, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de vincular los valores ciudadanos a la vida cotidiana, así como a las pautas procedimentales, éticas y democráticas que a la larga podrían fortalecer su voz propia y ejercer a través de ella sus derechos.

Sin duda, hay muchos aspectos por mejorar en la ejecución de los proyectos letrados, especialmente ahora en la circunstancia postpandémica en donde la vuelta a la presencialidad de las escuelas se ha vuelto incierta y compleja. Será imprescindible seguir abundando en este y en otros acercamientos formales y sistemáticos a las experiencias de impulso al desarrollo de la lectura y escritura, especialmente en escenarios de alta marginación. Identificar cada vez con mayor precisión artefactos culturales capaces de impulsar las competencias de literacidad desde ángulos alternativos, que enfoquen dimensiones *más allá de las líneas* y se enruten hacia el fortalecimiento de la autonomía y la colaboración puede ser un aporte para el desarrollo de la literacidad como vía de

formación ciudadana.

Los proyectos letrados son una posibilidad abierta para vivenciar las dimensiones de la lectura, entendida como fuente de desarrollo y empoderamiento, como vía de diálogo y sensibilización a la comunidad y a sus situaciones coyunturales, como punto de contacto con la realidad circundante, con la experiencia de los otros y con el propio centro de las personas. A través de ellos el sujeto se va potenciando a sí mismo como un lector activo, como un productor del texto, un *prosumidor*, un co-creador, un lector-escritor de su propia composición textual, una persona que como dice Ramírez Leyva sea “capaz de apropiarse de tal contenido, de transformarlo, de re-crearlo y, en esa medida, se transforma a sí mismo volviéndose cada vez más profundamente humano” (2015: 13).

Probablemente a los interesados en hacer propuestas nos tacharán de idealistas e ingenuos, pero ¿no será más saludable intentar pequeños movimientos, propuestas modestas, experimentos acotados, experiencias singulares que a fuerza de constancia, vayan horadando un sistema petrificado?

Desde el marco de los Estudios de la Literacidad, la lectura y la escritura (o su ausencia) han de entenderse como prácticas socioculturales situadas, que influyen no solo en el desarrollo de las competencias individuales sino en la situación colectiva cultural, política y económica de las sociedades, para bien o para mal. En una sociedad fracturada como la nuestra y en un tiempo incierto como el actual, intentar observar, profundizar, cuestionar los lugares comunes, indagar y apostar por la lectura y la escritura como artefactos culturales para la formación ciudadana y la construcción de futuro, es una opción más esperanzadora que quedarnos quietos.

Referencias bibliográficas

- Al-Yaaqubi, A. y Al-Mahrooqi, R. (2013). How Does Reading Literature for Pleasure Affect EFL Learners? *Asian EFL Journal*, 72, 20-46. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde <https://www.researchgate.net/publication/287331139>
- Agencia de Calidad de la Educación (s/f). *Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e indicadores de desarrollo personal y social*. Documento de trabajo para la comunidad escolar. Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/RE_Motivaci%C3%B3n_lectora_para_web.pdf
- Aguilar Tamayo, M. F. (2015). *Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento*. Cuernavaca: Pública Edición. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde <http://riaa.uaem.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/191/inv11227Fondo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alliagas, C.; Castellá, J. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.) (2017). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Puebla: Consejo Puebla de Lectura A.C. y Fundación SM de ediciones México/IDEACAP.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Hernández, D. (2012) ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141. Obtenido el 07 de agosto de 2021 http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.htm
- Cassany, D. (2013). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (coord.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana-Taurus
- CERLALC-UNESCO (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Bogotá: CERLALC, UNESCO, CONACULTA, AECID.
- CONFINTEA V (1999). *La alfabetización al nivel mundial*. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a_span.pdf

- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05
Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Reading & Writing Foundation (2017). *Results Report: European Literacy Policy Network, ELINET*. International Projects. Obtenido el 07 de agosto de 2021 desde <https://www.readingandwriting.eu/eu-literacy-network>
- Fe, T. (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 738, 739-755. Obtenido el 09 de agosto de 2021 desde https://www.researchgate.net/publication/26627202_El_modelo_de_Triple_Helice_de_relaciones_universidad_industria_y_gobierno_un_analisis_critico
- Fernández del Valle, D. (2018). *Educación Cívica para la Participación Ciudadana en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de posgrado. Repositorio Institucional del ITESO. Obtenido el 09 de agosto de 2021 desde <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5374>
- Funlectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer informe*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. Obtenido el 09 de agosto del 2021 desde <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133
- Gee, J. P. (1996). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- González Luna, T. (2010). *Democracia y formación ciudadana. Colección cuadernos de divulgación de la cultura democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Hei Wan Mak, D. F. (2020). Longitudinal associations between reading for pleasure and child maladjustment: Results from a propensity score matching analysis, en *Social Science & Medicine*, 258, 71-78. Obtenido el 09 de agosto de 2021 desde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953620301908>
- IBBY México/A leer (2016). *Diagnóstico de Prácticas de Lectura en Niños y Jóvenes en México y Propuesta*. Ciudad de México: IBBY.

- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal*. Obtenido el 10 de agosto de 2021 desde <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Jardey S., O. (2016). Concepciones, artefactos culturales y objetos de aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones*, 7, 61-81. Obtenido el 10 de agosto de 2021 desde <https://studylib.es/doc/6410053/concepciones-artefactos-culturales-y-objetos-de-aprendizaje>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Obtenido el 11 de agosto de 2021 desde <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevas alfabetizaciones: Todos los días y las prácticas de aprendizaje en el aula*. Nueva York: Prensa de Universidad Abierta y McGraw Hill.
- Letra Uno, A.C. (2019). *Programa de impulso a la lectura por placer y la escritura creativa: Día de las Palabras*. (Documento interno). Guadalajara: Letra Uno, proyectos de Lectura, A.C.
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.) (2017). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Puebla: Consejo Puebla de Lectura A.C., Fundación SM y CEIDEA.
- Márquez, M. (2015). *La Lectura por Placer desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores*. Tesis doctoral. Repositorio Institucional del ITESO. Obtenido el 11 de agosto de 2021 desde <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6033>
- Martos, E. y Campos F.-Fígares. (coord.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Martos, E. y Martos, A. (2014). *Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- OCDE (2011). *Pisa in focus: ¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* Reporte Técnico. Obtenido el 12 de agosto de 2021 desde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- OCDE (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Reporte Técnico. Obtenido el 12 de agosto de 2021 desde <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Ramírez, E. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29, 7-14. Obtenido el 12 de agosto de 2021 desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000200007
- Reading Agency (2015). *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*. Obtenido el 12 de agosto de 2021 desde <https://readingagency.org.uk/resources/2277/>

- Rickenmann, R. (2006). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Rosero, A. L. y Mielles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture* (9). Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (Ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2, 77-102
- UNESCO (2008). *Guidelines and Methodology for the Collection, Processing and Dissemination of International Literacy Data*. Literacy and Adult Education Statistics Programme. (Versión 3). Obtenido el 12 de agosto de 2021 desde http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guidelines-and-methodology-for-the-collection-processing-and-dissemination-of-international-literacy-data-en_o.pdf