



Centro Aprende Intercultural 2024:

enfoques de inclusión poblacional y rutas de multialfabetización en la biblioteca pública

Cuadernos de la biblioteca

SERIE ORIENTACIONES

Centro Aprende Intercultural 2024:

enfoques de inclusión poblacional
y rutas de multialfabetización en
la biblioteca pública

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Carlos Fernando Galán
ALCALDE MAYOR

Santiago Trujillo Escobar
SECRETARIO DISTRITAL DE CULTURA,
RECREACIÓN Y DEPORTE

Andrea Victorino Ramírez
DIRECTORA DE LECTURA Y BIBLIOTECAS

ESCUELAS LEO – LÍNEA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DE BIBLORED

Sebastián Saldarriaga Gutiérrez

María Alejandra Vargas Molina

Gabriela Tique Márquez

Nicolás Aguilar Forero

Alejandro Suárez Caro

Angie Cardozo Veloza

AUTORAS/ES

María Alejandra Vargas Molina

Diana Nivia Garnica

Ed Rojas Rojas

Liliana Fulga

Nicolle Julieth Torres Sierra

Verónica Lozada Gallego

César Castillo

ADECUADOR PEDAGÓGICO

Fernando Salazar

PROYECTOS EDITORIALES

Ana María Cortés Solano

Enfoques de inclusión poblacional y Rutas de multialfabetización en la biblioteca

Cuadernos de la biblioteca

SERIE ORIENTACIONES

© Secretaría Distrital de Cultura,
Recreación y Deporte, 2024

© María Alejandra Vargas Molina, Diana Nivia
Garnica, Ed Rojas Rojas, Liliana Fulga, Nicolle
Juliana Torres Sierra, Verónica Lozada
Gallego y César Castillo, por el texto.

PRIMERA EDICIÓN Bogotá, noviembre de 2024.
ISBN: XXX

CORRECCIÓN DE ESTILO Ángela Blanco Nieto

DISEÑO DE LA COLECCIÓN Camila Cesarino Costa

DIAGRAMACIÓN David Martínez Rodríguez

Las opiniones expresadas en este documento
son responsabilidad exclusiva de sus autores y no
representan necesariamente la posición oficial de
BibloRed y la Dirección de Lectura y bibliotecas.



Esta obra está bajo una licencia de Creative
Commons.Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional

Cuadernos de la biblioteca

La colección **Cuadernos de la biblioteca** ha sido pensada como un recurso que aporte a los procesos de formación de mediadores de lectura, escritura y bibliotecas de la ciudad de Bogotá. Además, los Cuadernos son un canal de divulgación de documentos que dan cuenta de la elaboración conceptual y misional que la comunidad de BibloRed ha desarrollado sobre la promoción de la lectura y la gestión bibliotecaria, y que pueden ser una valiosa contribución para la formación y actualización de mediadores en estos ámbitos.

La colección está compuesta por tres series: **PERSPECTIVAS**, **ORIENTACIONES** y **LINEAMIENTOS**. Cada una de ellas se corresponde con un nivel particular de formación y divulgación de conocimiento.

Cuadernos de la biblioteca

SERIE PERSPECTIVAS

La serie Perspectivas propone alternativas conceptuales para la comprensión de la biblioteca pública y sus líneas misionales desde diferentes puntos de vista. Son propuestas que parten del contexto y el universo discursivo de BibloRed, cuyo interlocutor es la comunidad bibliotecaria del país y las regiones, y apuntan a la construcción de conocimiento en torno a las bibliotecas.

Cuadernos de la biblioteca

SERIE ORIENTACIONES

La serie Orientaciones agrupa propuestas metodológicas y herramientas prácticas para el desarrollo de acciones de promoción de la lectura, la escritura y la gestión bibliotecaria. Proponen una estructura que organiza, con sentido y coherencia, diferentes alternativas prácticas para aplicar y llevar adelante programas, servicios bibliotecarios y acciones continuadas de mediación.

Cuadernos de la biblioteca

SERIE LINEAMIENTOS

La serie Lineamientos presenta documentos técnicos con las propuestas misionales en las que BibloRed es pionera o que tienen un desarrollo innovador para la comunidad bibliotecaria del país. Además, estos documentos buscan dar línea en la gestión de procesos y la gestión institucional de la red de bibliotecas.

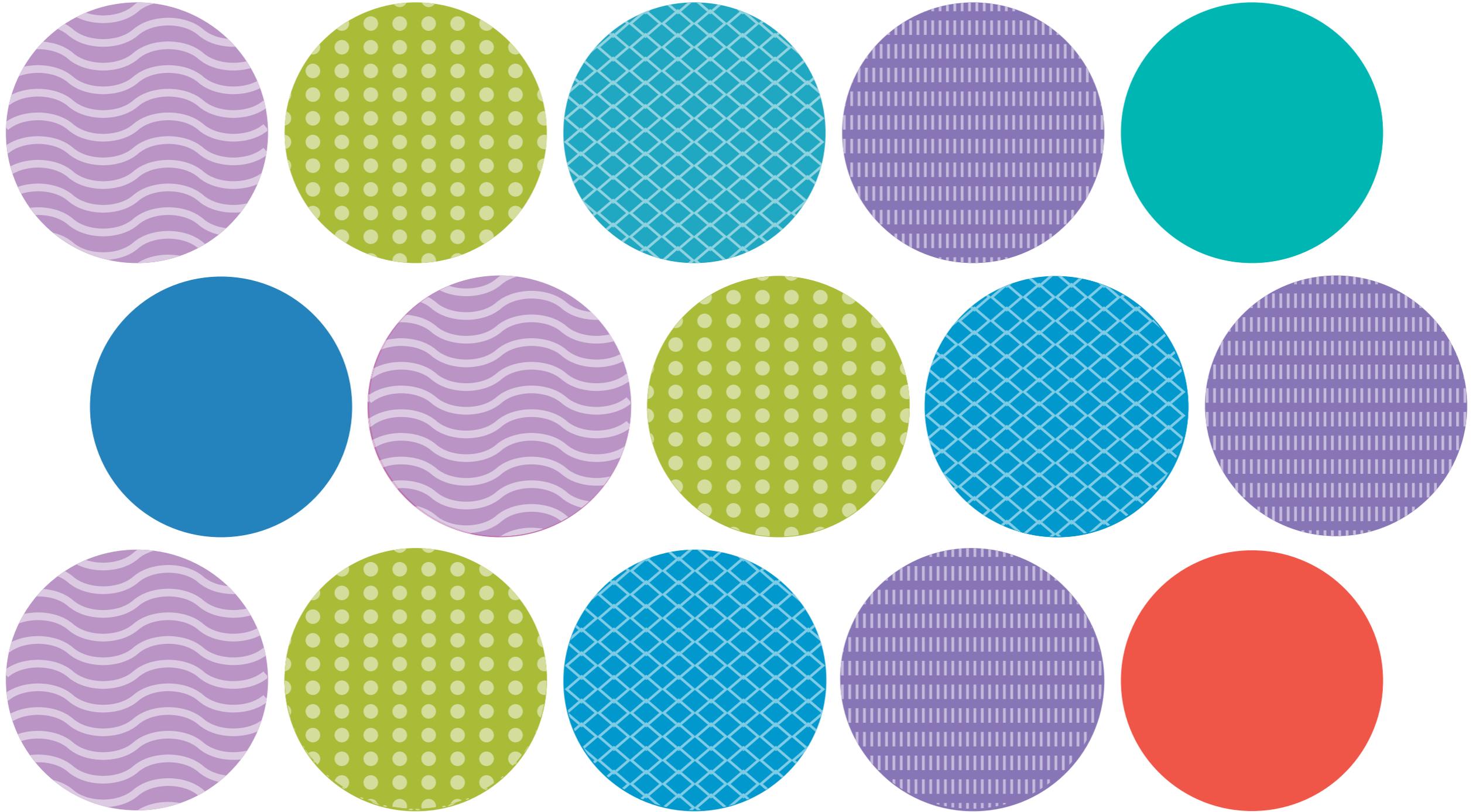
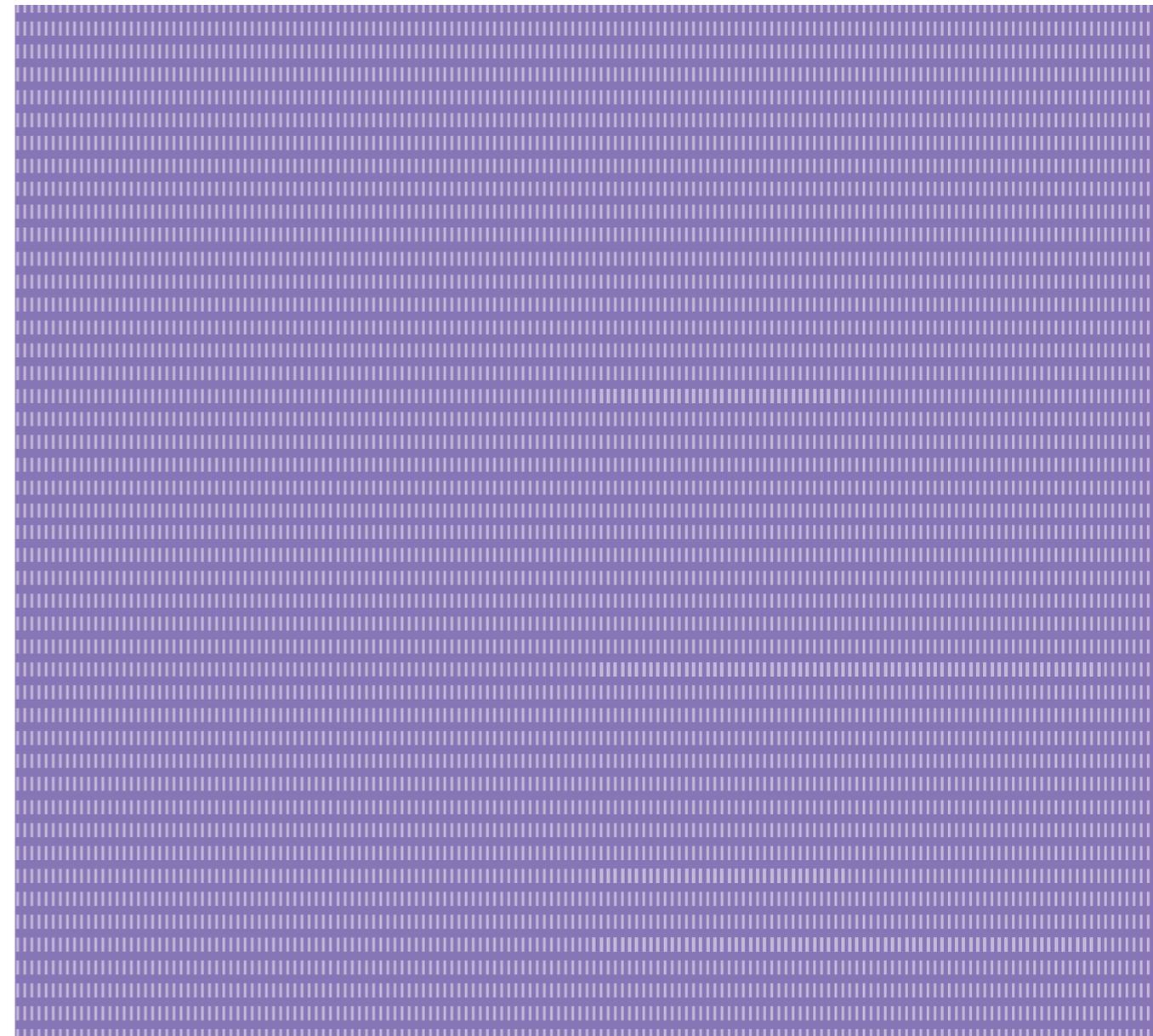


Tabla de contenidos

12	1. Introducción
16	1.1 ¿A quién va dirigido este documento?
17	1.2 Principios del Centro Aprende Intercultural
17	LA ALFABETIZACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS
17	LA ALFABETIZACIÓN COMO ACCIÓN SITUADA
17	LA ALFABETIZACIÓN COMO CAMINO DE DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL
18	2. Objetivos
18	2.1 Objetivo general
18	2.2 Objetivos específicos
19	3. Enfoques de inclusión poblacional
21	3.1 Enfoque de género y diversidad sexual
21	3.1.1 CONTEXTO
24	3.1.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE INCLUSIÓN DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

<u>27</u>	3.1.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN	<u>72</u>	4.2.4 EXPERIENCIAS EXITOSAS
<u>30</u>	3.2 Enfoque de pueblos étnicos en Colombia	<u>74</u>	4.2.5 LECTURAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN
<u>31</u>	3.2.1 CONTEXTO	<u>75</u>	4.3 Alfabetización funcional y de acceso a la justicia
<u>37</u>	3.2.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE ÉTNICO	<u>76</u>	4.3.1 CONTEXTO
<u>48</u>	3.2.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN	<u>78</u>	4.3.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
<u>51</u>	3.3 Enfoque de personas con discapacidad	<u>78</u>	4.3.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS
<u>51</u>	3.3.1 CONTEXTO	<u>84</u>	4.3.4 KIT DE HERRAMIENTAS PARA APLICAR EN LA BIBLIOTECA
<u>56</u>	3.3.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE EMPÁTICO HACIA LA DISCAPACIDAD EN COLOMBIA	<u>85</u>	4.3.5 LECTURAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN
<u>59</u>	3.3.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN	<u>86</u>	4.4. Alfabetización académica
<u>61</u>	4. Sobre alfabetizaciones múltiples	<u>87</u>	4.4.1. CONTEXTO
<u>61</u>	4.1 Componentes de la multialfabetización	<u>93</u>	4.4.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
<u>62</u>	4.2 Alfabetización inicial	<u>94</u>	4.4.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS
<u>62</u>	4.2.1 CONTEXTO	<u>110</u>	4.4.4 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN
<u>70</u>	4.2.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	<u>111</u>	5. Estrategias de evaluación
<u>70</u>	4.2.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS	<u>115</u>	Lista de referencias



1. Introducción

En la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BibloRed), los procesos educativos no formales relacionados con la alfabetización y la multialfabetización han sido impartidos, en su mayoría, por agentes externos como las universidades. Cuando no estaban disponibles o la demanda superaba la oferta, algunos funcionarios, principalmente provenientes de la bibliotecología y no de la pedagogía o licenciaturas afines, asumían esta labor. Esta situación no es un detalle menor: la pregunta sobre quién debe llevar a cabo los procesos de alfabetización y multialfabetización siempre salta a la vista.

Por ejemplo, dentro de las funciones establecidas por IFLA-Unesco para los bibliotecarios se destaca la alfabetización informacional. Esta, no obstante, no puede abordarse de manera aislada; requiere integrarse con otros tipos de alfabetización, como la inicial (acceso al código escrito); la digital (uso efectivo de dispositivos); y la funcional (aplicación en la vida cotidiana). Por ello, desde Escuelas LEO, —la línea responsable de los procesos de formación e investigación de la BibloRed— hemos concluido que la alfabetización es responsabilidad de un entramado institucional. Este debe disponer espacios, mediadores, recursos y colecciones para hacer de las bibliotecas un espacio de aprendizaje a lo largo de la vida.

En septiembre de 2017, fruto de este enfoque, nació en la Sala Centro Aprende en la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez - El Tunal. Su objetivo es acompañar y fortalecer los procesos de alfabetización básica, funcional e inclusiva de la ciudadanía desde las bibliotecas públicas. Durante dos años, se realizaron ciclos de formación, talleres y otras actividades

dirigidas tanto a alfabetizandos como a alfabetizadores, estos últimos entendidos en un sentido amplio, por lo que podían ser desde profesionales hasta vecinos interesados en apoyar a miembros de su comunidad.

Desde entonces, los logros han sido numerosos desde entonces, pero también han surgido nuevos desafíos. Poblaciones diversas como personas con discapacidad que necesitan apoyo para usar internet, comunidades indígenas que buscan preservar su lengua o personas transfemeninas que requieren lugares seguros de paso y para acceder a información, han ampliado el enfoque de la sala. Ya no se trata solo de un lugar para aprender a leer y escribir; la necesidad de ir más allá es evidente.

Esta necesidad coincide con un hito importante: en 2023 comenzó la implementación de la Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad de Bogotá, proyectada hasta 2040. Esta política refuerza la importancia de reconocer las particularidades y condiciones situadas de las personas para generar acciones equitativas que garanticen el acceso a los derechos en igualdad de condiciones. De ahí la importancia de proponer un abordaje

amplio y complejo, comprometido con distintas alfabetizaciones —como la inicial, la funcional y la académica— y basado en un enfoque poblacional-diferencial.

En 2024, el Centro Aprende adopta el adjetivo intercultural y deja de ser solo una sala para consolidarse como una estrategia en de toda la red. Desde Escuelas LEO, esta estrategia busca cuestionar y subvertir las maneras como se clasifica y circula el conocimiento, reconociendo las experiencias de aquellas subjetividades y colectividades que han enfrentado barreras en el acceso a la cultura escrita.

La interculturalidad en esta estrategia es una pregunta permanente, un horizonte que prioriza las voces y experiencias de quienes (comparten relatos, trayectorias de vida, expresiones artísticas, formas organizativas, cosmovisiones, oralidades y prácticas lectoras) han sido tradicionalmente excluidos. Visibiliza las transformaciones que suscita el diálogo entre culturas y valora la diversidad lingüística, cuestionando las estructuras de poder. BiblioRed, como institución estatal,

procura accesos más justos y equitativos, respetando las diferencias culturales.

De esta manera, el Centro Aprende Intercultural resalta la importancia de la representatividad como punto de partida, no de llegada, pues es nuestro horizonte es fomentar una conversación real entre las diferencias culturales, sin condescendencia y reconociendo las tensiones, como vía para construir escenarios más equitativos, creativos y enriquecidos que, en el caso de las bibliotecas, implica promover la coexistencia de diversos soportes, metodologías, formas de escritura, contenidos y formatos. Con esto nos referimos a personas con discapacidad, comunidades étnicas y sectores LGBTI, quienes presentan necesidades específicas de alfabetización, pero también aportan saberes, conocimientos y prácticas lectoras para consolidar diálogos interculturales, con las bibliotecas como epicentro.

En 2024, esta perspectiva ha dado como fruto este texto, el cual refleja dicha experiencia. Estas rutas pedagógicas, orientadas a la atención de diversas

poblaciones durante toda su curva de aprendizaje (inicial, funcional y académica), son, antes que nada, fruto del hacer. Así, reconoce las complejidades de trabajar en procesos de alfabetización con personas cuya lengua materna no es el español; con reivindicaciones en torno a la educación propia; aquellxs con existencias, cuerpas y experiencias travas; y, en general, personas con ritmos vitales y prácticas lectoras propias. Cabe destacar que las “e” y “x” que acompañan este texto denotan una postura frente al lenguaje, reconociendo que este no es imparcial y desempeña un papel importante en la descolonización del lenguaje y en la visibilización de corporalidades que trascienden las ideas binarias de mujer-hombre.

El presente documento se estructura en dos secciones: la primera, desde un enfoque poblacional-diferencial, reflexiona sobre el trabajo con poblaciones diversas como personas con discapacidad, sectores LGBTI y comunidades étnicas, por medio de múltiples aproximaciones, herramientas

y experiencias; y la segunda, se concentra en distintas alfabetizaciones que pueden abordarse con estas poblaciones. Cada ruta pedagógica incluye objetivos de aprendizaje, módulos temáticos, estrategias de evaluación y un kit de herramientas aplicables a contextos bibliotecarios variados (públicos, comunitarios, universitarios, escolares, entre otros).

Desde Escuelas LEO y su estrategia Centro Aprende Intercultural, esperamos que esta publicación sea útil para quienes desarrollan procesos de alfabetización y multialfabetización, teniendo en cuenta las experiencias individuales y colectivas de los grupos poblacionales étnicos, con discapacidad y pertenecientes a las diversidades sexuales y de género. Nos dirigimos a personas interesadas en la mediación de lectura, gestión bibliotecaria, alfabetización, educación popular y otras iniciativas que reivindican saberes basados en la experiencia vital de distintas culturas.

1.1 ¿A quién va dirigido este documento?

Bibliotecarios/as, ustedes son mucho más que guardianes de libros: son arquitectos de puentes que conectan a la comunidad con el conocimiento, la cultura y la transformación social. En una ciudad diversa y vibrante como Bogotá, su papel es esencial para promover la alfabetización, el acceso a la información y la inclusión cultural. En un mundo marcado por profundas brechas de inequidad y desigualdad, ustedes son faros de esperanza y cambio.

Históricamente, la lectura y escritura han sido prácticas limitadas a grupos y sectores con poder, excluyendo a muchos del derecho a la alfabetización. En este escenario, las bibliotecas son espacios de inclusión, de justicia social y de equidad. Por eso, en este documento que es para ustedes, consideramos la alfabetización un derecho humano fundamental y una herramienta para cerrar las brechas persistentes en nuestra sociedad.

La alfabetización no es solo la habilidad de leer y escribir; es un proceso integral que facilita el acceso a la cultura, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, elementos clave para el empoderamiento de cada individuo. Aquí, ustedes juegan un papel crucial, porque no solo facilitan el acceso a libros y otros recursos, sino que crean experiencias que consolidan una posición de poder en el marco de la cultura escrita para cada uno de los ciudadanos.

Este documento está dirigido a ustedes: bibliotecarios/as, alfabetizadores/as, educadores/as populares. Esperamos aportar al papel fundamental que ustedes desempeñan en la conexión con la comunidad. Los invitamos a explorar este documento, con la esperanza de inspirar y proporcionar estrategias prácticas que transformen las bibliotecas en centros de conocimiento inclusivo y participación. Su compromiso y dedicación son esenciales para construir una sociedad más justa y equitativa.

1.2 Principios del Centro Aprende Intercultural

LA ALFABETIZACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS

Entender las alfabetizaciones como un derecho humano sitúa nuestra labor en un contexto histórico y estructural que da cuenta de una deuda de los gobiernos con las personas excluidas del acceso, la permanencia y la respuesta educativa y cultural. Este enfoque moviliza un lenguaje con dimensiones éticas, políticas y jurídicas, orientadas a democratizar la lectura, la escritura y la oralidad desde una perspectiva anticolonial e integral.

LA ALFABETIZACIÓN COMO ACCIÓN SITUADA

La alfabetización debe partir del contexto y la cotidianidad. Esto nos invita a cuestionar los espacios y métodos pedagógicos, trazando horizontes que favorezcan la autonomía y dignificación de la vida. Se busca fomentar

el deseo de saber, pensar críticamente, leer, comprender, escuchar, hablar y escribir. Es crucial considerar a quiénes van dirigidas estas acciones, especialmente en la educación de personas jóvenes y adultas.

LA ALFABETIZACIÓN COMO CAMINO DE DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL

Este principio reconoce los saberes que surgen de las trayectorias de vida de las personas que hacen parte de los procesos de alfabetización. De esta manera, democratizar la palabra hablada y escrita es un acto de compromiso consciente en un contexto donde muchas voces han sido ignoradas o minimizadas. La verdadera democratización de la cultura escrita implica escuchar y valorar estas voces, fortaleciendo la inclusión social.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Promover espacios de reflexión y aprendizaje sobre procesos de alfabetización y multialfabetización a través de la implementación de rutas pedagógicas en diversas comunidades dentro de escenarios bibliotecarios.

2.2 Objetivos específicos

- Desarrollar y aplicar estrategias de mediación educativa que integren enfoques de género y diversidad sexual, garantizando que las bibliotecas sean espacios seguros y transformadores para todas las personas, especialmente aquellas con identidades y sexualidades no normativas.
- Fomentar la multialfabetización mediante la creación de programas y recursos que aborden diversas formas de alfabetización —digital, crítica, funcional y académica—, respondiendo así a las necesidades de una sociedad diversa y en constante cambio.
- Establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación continua para ajustar y mejorar las estrategias de mediación y los programas educativos, asegurando su pertinencia, inclusión y efectividad para todos los grupos poblacionales de Bogotá.

3. Enfoques de inclusión poblacional

Los enfoques poblacionales reconocen y abordan las necesidades, características y contextos específicos de diversos grupos dentro de la sociedad. Estos enfoques parten del reconocimiento de las poblaciones como no homogéneas y que factores como el origen étnico, el género, la orientación sexual, la edad, la discapacidad y las condiciones socioeconómicas influyen en las experiencias y necesidades de las personas. En el contexto de las comunidades bibliotecarias, los enfoques poblacionales buscan asegurar que los programas y actividades sean inclusivos y equitativos, adaptándose a la diversidad ciudadana. A continuación, enumeramos los aspectos clave de su importancia:

1. Reconocimiento de la diversidad: permiten reconocer y valorar la diversidad cultural, étnica, de género y socioeconómica de la población. Esto es fundamental para diseñar políticas y programas relevantes y efectivos para todos los grupos, evitando la homogenización y la exclusión.
2. Equidad en el acceso: al identificar y abordar las barreras específicas que

enfrentan distintos grupos poblacionales, estos enfoques promueven la equidad en el acceso a recursos y oportunidades. Es crucial considerar las necesidades de personas con discapacidades, comunidades indígenas y otros grupos marginados.

3. Relevancia y pertinencia: las políticas y programas diseñados desde estos enfoques son más pertinentes y relevantes para las personas destinatarias, lo que aumenta la efectividad de las intervenciones y asegura que las soluciones respondan a las necesidades y contextos específicos.
4. Inclusión y participación: fomentan la inclusión y participación de todos los grupos poblacionales en la toma de decisiones. Esto no solo fortalece la democracia y la cohesión social, sino que también enriquece las políticas y programas con una variedad de perspectivas y experiencias.
5. Reducción de desigualdades: al enfocarse en las necesidades específicas de los grupos más vulnerables y marginados, estos enfoques contribuyen a reducir las desigualdades sociales, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

6. Adaptabilidad y flexibilidad: Facilitan la adaptación y mejora continua de las políticas y programas, en función de la retroalimentación y las necesidades cambiantes de la población.

En resumen, los enfoques poblacionales son cruciales para asegurar políticas públicas inclusivas, equitativas y efectivas. La revisión constante por parte de bibliotecarios permite diseñar e implementar estrategias que promuevan el acceso universal a la cultura escrita y la oralidad, reconociendo y valorando la diversidad ciudadana, y abordando barreras específicas que enfrentan grupos para el disfrute y acceso de la ciudadanía.

A continuación, presentamos algunas definiciones para orientar a bibliotecarios en la aplicación de enfoques poblacionales. Desde el Centro Aprende Intercultural, consideramos útiles estas guías para garantizar la atención a las necesidades, características y contextos específicos de distintos grupos de que conforman la sociedad bogotana. Estos enfoques proporcionan un marco general del enfoque, aproximaciones a la mediación y herramientas para integrar la perspectiva poblacional en el diseño e implementación de programas y actividades de mediación.

3.1 Enfoque de género y diversidad sexual

Para abordar el proceso pedagógico o de mediación desde la perspectiva de género y diversidad sexual, en este apartado presentamos elementos conceptuales, didácticos y metodológicos que permiten a bibliotecarios problematizar la relación entre educación/mediación y la construcción de identidad, género y sexualidad. Se busca generar un reconocimiento sobre las normalizaciones, violencias y despojos presentes o persistentes en la cultura, en relación con el quehacer de las bibliotecas. Consideramos que promover los espacios bibliotecarios como entornos seguros puede ser una oportunidad para el cambio y la transformación cultural.

En este aparte se revisan aportes de las pedagogías feministas, las transpedagogías y las pedagogías antinormativas y se construye una ruta metodológica que invita a bibliotecarios y bibliotecarias a construir mediaciones sensibles, corporizadas y situadas, atravesadas por las vivencias del cuerpo; mediaciones cuidadosas, transformadoras y afectivas.

3.1.1 CONTEXTO

Si consideramos las bibliotecas públicas, comunitarias, populares, escolares, en contraste con los sistemas educativos formales, es decir, como un espacio de educación no formal que acoge a múltiples cuerpos y vidas que han sido expulsadas o han abandonado las instituciones educativas, sería necesario, como sugiere Cherríe Moraga (2021), “calcular el daño”. Esto implica diagnosticar las opresiones y desigualdades que afectan a estos sujetos, para que nuestro quehacer pedagógico sea una apuesta por la reparación o restauración de derechos. Alanis Bello (2018) nos recuerda que los escenarios educativos están plagados de crueldad normativa y que el conocimiento sobre género y sexualidad no es neutral:

A través de la arquitectura de los espacios escolares, el currículo oculto, los uniformes, las filas, los insultos, los golpes, las humillaciones y los prejuicios, se nos enseña a incorporar las normas del sistema sexo-género a cercenar nuestra autonomía corporal y a domesticar nuestros placeres. La violenta educación que recibimos en estos espacios instala en nuestros cuerpos un conocimiento envenenado

que deja profundas heridas en nuestras vidas, un sentimiento de odio propio y de desconexión con los demás. (pp. 106 -107)

En este sentido, la construcción del cuerpo, la identidad y la sexualidad están íntimamente relacionada con los sistemas educativos. Es preciso mencionar que estos entornos, ya sea en la escuela o la universidad, surgieron para configurar las lógicas del Estado-nación, buscando sujetos alineados con ideas de progreso, civilización y evolución. En este sistema educativo, el “otro” —lo raro, lo “anormal” o lo “extranjero”— se percibe como un obstáculo. Guido (2010) lo explica así:

Aquellos otros que, en su propio tiempo y modo, enrarecen, detienen o lentifican esa mirada prospectiva hacia el progreso, aquellos que rompen por su ‘raza’, por su ‘comportamiento’, por ‘su forma de estar y aprender’ con los cánones de lo moderno —es decir, de un pensamiento eurocéntrico— se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma. (p. 67).

Por tanto, la construcción de subjetividades en el proyecto moderno

y contemporáneo implica la supresión de la diferencia: es necesario excluirla, invisibilizarla, eliminarla o normalizarla. En este contexto, los entornos educativos se convierten en dispositivos que homogeneizan y normalizan los cuerpos, identidades y sexualidades, ya que sus currículos, estándares de competencia y contenidos refuerzan un sujeto hegemónico. Como plantea la maestra val flores² (2010), es fundamental reconocer que los saberes y conocimientos reproducen la heteronormatividad:

La heterosexualidad es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos, el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender... y lo que resulta inconveniente saber. La heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan. Allí se despliega una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para constituir

a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos [lesbianas, gays, bisexuales, travestis] que no responden a la norma heterosexual. (p. 17).

Lo expuesto hasta aquí permite dimensionar el impacto que los sistemas educativos han tenido en la construcción del género y la sexualidad. Las violencias señaladas por flores son cicatrices que nos atraviesan, marcas que, como recuerda Susy Shock, rompen nuestros pasados y nuestras construcciones. De ahí la importancia de abordar la otredad de manera compleja, prestando atención a estas heridas. Específicamente, en el contexto de las bibliotecas públicas, debemos reconocer los pasados rotos que han llevado a personas con experiencias de vida trans o sexualidades no normativas a desertar de la escuela y de otros escenarios de aprendizaje. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo podemos repensar las bibliotecas públicas para acompañar la construcción del género y la sexualidad? ¿Qué implicaría considerar el género y la sexualidad desde estos espacios? ¿Cómo podríamos

reconceptualizar las bibliotecas desde una perspectiva de género y diversidad sexual?

En este marco, es fundamental problematizar las formas en que institucionalmente se comprende la diversidad. Las aproximaciones establecidas tienden a tratarla como cuotas o metas a cumplir. Si bien es importante considerar cifras de acceso a derechos como la escritura, la lectura y la oralidad para personas con experiencias de vida trans o con sexualidades no normativas, centrar la atención exclusivamente en estos aspectos deja de lado otros elementos cruciales, como los cambios estructurales que las instituciones deben emprender. En este sentido, el libro Travar el saber plantea:

Si estos esfuerzos no vienen acompañados de cuestionamientos y cambios estructurales, su alcance es limitado e incluso pueden servir para detener el cambio institucional al dar la apariencia de inclusión sin dismantelar las condiciones estructurales que reproducen la exclusión. Por eso, en vez de insistir en la inclusión de personas trans y travestis dentro de los sistemas

² val flores escribe su nombre en minúscula, y en este texto apostamos por retomar las formas de escribir y nombrarse que eligen les autorxs.

de los cuales han sido históricamente expulsadas, hablar de ‘travar el saber’ implica cuestionar seriamente qué hace a esas instituciones espacios expulsivos en primer lugar, y cómo lograr que dejen de serlo. (flores, 2013, pp. 26-27)

Esta propuesta de “travar el saber” podría ser un punto de partida interesante para repensar la misión de las bibliotecas públicas. Podríamos empezar por preguntarnos: ¿cómo dejamos de ser espacios expulsivos? ¿Cómo construimos espacios que sirvan como puentes y posibilidades? Para ello, podemos retomar elementos de las pedagogías feministas y antinormativas.

3.1.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE INCLUSIÓN DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

Las pedagogías feministas y antinormativas, como menciona val flores, nos invitan a un pensamiento desbordante, a entender la pedagogía como una performance de repeticiones que puede ser subvertido al romper con estas mismas repeticiones. En otras palabras, podemos subvertir el sistema cuando rompemos el disciplinamiento y

las lógicas que lo sostienen. De aquí surge la necesidad de que la posición docente esté situada y encarnada, para cuestionar el disciplinamiento que atraviesa al cuerpo docente, limitándolo a ser un testigo modesto, observador y fronterizo con los otros, lo que anula tanto su presencia como la de quienes le rodean. Por eso, la narrativa personal de los y las docentes es crucial en los escenarios educativos, para tensionar el saber experto y crear otros sentidos y miradas corporizadas que rescaten el saber pedagógico construido en cada contexto y experiencia.

Esto también implica romper la repetición las prácticas, las epistemologías y la identidad docente. Como plantea flores: “una gramática de la disidencia sexo-política en la educación no puede escribirse con las mismas reglas que soportan la heteronormatividad, sino a través de ellas, dentro de ellas, contra ellas, más allá de ellas” (2013, p. 235). Las pedagogías antinormativas cuestionan el diseño de respuestas totalizantes y únicas, introducen la pregunta, lo raro, lo extraño y las subjetividades oprimidas por el pensamiento occidental. Tensionan el carácter higienista y disciplinador de la escuela y

trabajan en contra del discurso escolar. Deconstruyen la educación como forma de control sobre la vida, las sexualidades y el género, promoviendo la proliferación no jerárquica de los deseos, identidades y modos de vida. Como expresa flores:

Una pedagogía antinormativa se opone a esta lógica de la erección, de la posición y la verdad, que se muestra incapaz de valorar el riesgo creativo de lo incierto, lo tentativo, lo inexacto, como una voz incompatible, discordante, con el tono pedagógico normalizado. Una pedagogía de-generada que burla las delimitaciones de género académicamente reconocibles de la disciplina, una pedagogía de perversiones. (2013, p. 236)

En este sentido, estas pedagogías conllevan retos que nos invitan a pensar más allá de lo establecido. Algunos desafíos importantes, que no pretenden ser fórmulas, sino tensionar nuestros propios lugares, incluyen:

- Tensionar y problematizar las pedagogías de la inclusión y la tolerancia, pues tienden a ver al otro como un objeto de estudio, clasificable, folclorizado y exotizado,

ignorando el conflicto intrínseco de la alteridad. Como menciona de Almeida (2010), “una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación consigo mismo” (pp. 34).

- Cuestionar la fijación de identidades en narrativas estereotipadas y estandarizadas, que desconocen la agencia política de lxs sujetxs, sus memorias y sus luchas históricas.

Desde la mediación, es preciso promover una relación con el otro que no se limite a aspectos sociales, políticos y económicos, sino que aborde también los aspectos sensibles que este despierta. Superar la idea de que su mera presencia es suficiente para construir escenarios de alteridad es crucial, ya que las relaciones de poder pueden mantenerse intactas. Lo esencial es cuestionar lo que pensamos, vemos y sentimos del otro, como menciona Guido:

Los ‘sentidos del sentido’ marcan distancias y proximidades sociales, movilizan relaciones de poder, significan familiaridades y extrañezas, ponen límites para determinar lo propio y lo ajeno, lo uno y lo otro, lo amado y lo odiado, lo normal y lo anormal, lo superior y lo inferior, lo bueno y lo malo. (2010, p 70)

De las aproximaciones posibles para generar experiencias respetuosas e inclusivas de la diversidad sexual, presentamos cinco conceptos clave que pueden ayudar a promover actitudes y acciones alineadas con este objetivo:

CONOCIMIENTO SITUADO

Desde una perspectiva feminista o antinormativa, diferentes autoras/es proponen el conocimiento situado como estrategia didáctica. Esta se vincula con los saberes construidos a partir del cuerpo y la experiencia personal, considerándolos como una fuente para cuestionar los conocimientos homogenizantes, androcéntricos y heterocisnormados.

Esta estrategia nos permite construir propuestas pedagógicas ancladas a vidas, cuerpos y territorios situados, y nos invita a centrar el cuerpo en los escenarios educativos, entendiendo su lectura como punto de partida para la construcción pedagógica.

RECONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y LA MEMORIA

Al diseñar propuestas pedagógicas dirigidas a mujeres, personas con experiencia de vida trans, sexualidades no normativas o trabajadorxs sexuales, es crucial incorporar la historia y la memoria, pues los saberes y conocimientos que se reproducen en los sistemas educativos están marcados por silencios y borramientos históricos que no solo afectan a los cuerpos que habitan estos lugares, sino también a la memoria colectiva y la comprensión de ciertos cuerpos y realidades.

En este sentido, si comprendemos las heridas históricas y coloniales y llenamos los vacíos de memoria, podemos reconocer estos cuerpos como sujetxs históricxs y agentes de transformación social.

CONEXIÓN CON SÍMBOLOS O SENTIDOS PROPIOS DEL CONTEXTO

En cada contexto, cada cuerpo ha construido sus propios sentidos y propias formas de comprender la realidad. Ser maestre implica la capacidad de entretejer estos sentidos con los pedagógicos, conectando emociones como el dolor, la rabia, el cansancio y las potencialidades de las vidas

que acompañamos. Este enfoque permite construir propuestas únicas, cargadas de cuidado, creatividad y crecimiento colectivo.

LECTURA INTERSECCIONAL

La lectura interseccional, propuesta por los feminismos negros, permite complejizar nuestra comprensión de los cuerpos y la diversidad. Esta perspectiva evidencia cómo los sistemas de opresión pueden superponerse, exacerbando las violencias y desigualdades, y abriendo las heridas.

Entender la mirada interseccional como una estrategia didáctica nos lleva a complejizar nuestras acciones pedagógicas y a comprender las identidades fuera de lo rígido y estático, ancladas a un contexto. Esto implica que nuestros abordajes pedagógicos deben ampliar tanto su perspectiva como sus alcances.

TENSIÓN A LA NORMATIVIDAD

Si los sistemas educativos han servido para reproducir la normatividad en nuestros cuerpos, es vital que desde las transpedagogías o las pedagogías antinormativas asumamos el papel de tensionar dicha normatividad. Estos sistemas, históricamente establecidos para

para oprimir, borrar y expulsar, se sostienen gracias a la repetición de crueldades. Frente a esto, seremos el corto circuito que interrumpa la reproducción de sistemas de pensamiento binarios, capacitistas, clasistas, racistas, homofóbicos, sexistas y transfóbicos. Nuestra tarea consiste en contaminar y abrir trincheras que den cabida a otros cuerpos, identidades, sexualidades y deseos, desdibujando la normalidad impuesta. Esto nos permitirá experimentar nuestra propias identidades y deseos de manera libre y auténtica.

En este sentido, tensionar la normatividad implica movilizar los conocimientos, saberes, teorías, y las apuestas pedagógicas, estéticas y afectivas que desplegamos en los espacios. De ahí que esta herramienta permita a maestrxs ampliar sus metodologías y formas de comprender el mundo.

3.1.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

Pensar en metodologías participativas permite comprender que, en los procesos de mediación en la biblioteca, los participantes también son sujetxs productores de saber

y conocimiento. Estas metodologías, aplicadas en procesos o proyectos, fomentan construcciones colectivas que enriquecen nuestras experiencias de vida.

Esta ruta, que consta de seis momentos, facilita el diseño y la implementación de programas y actividades con enfoque de género en la mediación de las bibliotecas.

FASE 1: RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO Y DE LAS CORPORALIDADES PRESENTES

En esta fase se prioriza el reconocimiento tanto del contexto como de las corporalidades en los escenarios educativos. Este primer momento nos permite explorar las necesidades, saberes y conocimientos existentes. Además, sitúa al cuerpo en el centro del análisis, ya que, desde las pedagogías antinormativas, el cuerpo expone las opresiones que atraviesan a las personas. A su vez, esta fase posibilita el reconocimiento de dolores, heridas y resistencias, lo que enriquece y complejiza la lectura del contexto y las apuestas educativas.

En este sentido, es fundamental mencionar que una propuesta educativa enfocada en género y diversidad sexual no debe limitarse al análisis del género, la

sexualidad y la identidad. La perspectiva interseccional sugiere considerar también otras formas de opresión, como la raza, la clase social y la corporalidad, entre otras.

ALGUNAS HERRAMIENTAS POSIBLES:

Cartografías territoriales, cartografías corporales, narrativas significativas, escrituras, mapeo de sentidos del territorio y del territorio-cuerpo.

FASE 2: RECONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS PEDAGÓGICOS Y SENTIDOS DEL TERRITORIO

Esta fase, concebida como una pausa pedagógica, a maestrxs y mediadorxs nos permite hilar los sentidos pedagógicos con los saberes, conocimientos, intereses y necesidades del contexto o de las personas destinatarias de la propuesta. Es el momento para crear una propuesta sensible que, desde el sentipensar, responda a lo mapeado, reconozca temáticas posibles y explore formas creativas de abordarlas.

ALGUNAS HERRAMIENTAS POSIBLES:

Lluvia de ideas; reconocimiento de materiales alternativos (música, videos, fanzines, fotografía, ilustraciones); construcción de proyecto junto

con las comunidades; e hilar los sentidos propios del contexto o de la experiencia de los participantes.

FASE 3: SELECCIÓN DE RECURSOS Y MATERIALES

Esta fase está dedicada a la búsqueda bibliográfica y de otros materiales presentes en la biblioteca, los cuales fortalecerán la propuesta pedagógica y acompañarán las sesiones de mediación o formación. Es importante destacar que algunos libros o recursos pueden aportar elementos clave, imaginativos o creativos para la planeación.

Criterios de selección desde la mirada de género y diversidad sexual:

- Buscar lecturas actualizadas sobre género y diversidad sexual.
- Situar textos de autorías con experiencia de vida trans, sexualidades no normativas o de mujeres.
- Consultar archivos digitales y físicos de memoria o informes disponibles en las bibliotecas públicas, para dar una mirada situada o desde el sur a nuestras lecturas de género y de diversidad sexual.

- Utilizar palabras clave como género, diversidad y trans en los catálogos físicos y digitales de las bibliotecas.

FASE 4: DESARROLLO DE ACTIVIDADES O CICLOS FORMATIVOS

En esta fase, se crean e implementan las sesiones formativas. Es importante aplicar elementos propios de las metodologías participativas, las pedagogías feministas y antinormativas, que den lugar a lecturas críticas, situadas y sensibles.

ALGUNAS HERRAMIENTAS POSIBLES:

Fotografías corporales; escrituras; ritualización de la memoria o la conmemoración; debates y lecturas de cuentos; juegos de roles; diálogo de saberes; y espacios de cuidado y autocuidado.

FASE 5: FRACASOS, ACIERTOS Y APRENDIZAJES

Esta fase que nos acompaña durante todo el proceso, permite identificar nuestros fracasos y aciertos como oportunidades de aprendizaje y espacios para potenciar nuestras apuestas pedagógicas. Es importante reflexionar sobre cómo se encuentran los cuerpos con los que trabajamos, cuáles son sus necesidades particulares y qué aspectos

de lo aprendido pueden alimentar nuestras propuestas. En los espacios formativos se cruzan nuestras afectividades y apuestas de cuidado, por lo que debemos darle lugar a los dolores, alegrías y rabias. Reconocer los fracasos, aciertos y aprendizajes nos posibilita pensar en un tiempo pedagógico que valore la pausa y a la afectividad.

ALGUNAS HERRAMIENTAS POSIBLES:

Diario para apuntar el desarrollo de la clase; mapeo de emociones surgidas en los talleres; y herramientas emocionales para acompañar a lxs otrxs y a nosotrxs como educadorxs o mediadorxs.

FASE 6: EL CUERPO DOCENTE O EL CUERPO MEDIADORE COMO CUERPO DE SABER Y CONOCIMIENTO

Esta fase aborda un aspecto transversal a las anteriores, pues quien media o educa está en constante reflexión, pensamiento y acción sobre su práctica. Sin embargo, la falta de tiempo o el poco reconocimiento de nuestro cuerpo y experiencia como lugares de saber y conocimiento a menudo excluyen los espacios para reflexionar y escribir sobre nuestras vivencias. Allí, la maestra val flores propone el concepto escribe tu mismo como una invitación

3.2 Enfoque de pueblos étnicos en Colombia

A lo largo de la historia, el territorio colombiano ha sido hogar de diversas comunidades étnicas, cada una de ellas aportando sus tradiciones y lenguas al tejido cultural. Así, por ejemplo, los pueblos indígenas, presentes desde milenios, han sido fundamentales en la formación de la identidad colombiana, preservando sus territorios, lenguas y cosmovisiones. Las comunidades afrocolombianas, que llegaron durante el secuestro transatlántico desde África, han enriquecido la cultura del país con conocimientos, músicas, danzas y medicinas tradicionales, que se conservan en comunidades como los raizales de San Andrés y los palenqueros de San Basilio de Palenque. Además, el pueblo ROM, con su historia de movilidad intercontinental, también ha contribuido a la diversidad cultural colombiana.

La riqueza étnica de Colombia es el resultado de siglos de interacción entre diferentes etnias, procesos de colonización y movimientos migratorios, lo que configura un mosaico cultural vivo. En este contexto, el reconocimiento y la justicia epistémica

son esenciales para avanzar en la reparación histórica. Valorar la diversidad cultural y lingüística no solo es un deber nacional, sino también una oportunidad para valorar las múltiples identidades que configuran el país. Por esto, este documento explora el impacto de la mediación bibliotecaria LEO (lectura, escritura y oralidad) en la promoción de la diversidad étnica y lingüística en Colombia. También analiza las características y los desafíos que enfrentan las comunidades étnicas y sus lenguas, al tiempo que propone estrategias prácticas para integrar la diversidad étnica y lingüística en actividades situadas, enmarcadas en sus realidades y perspectivas múltiples.

3.2.1 CONTEXTO

Colombia es hogar de una diversidad poblacional extraordinaria, con más de 115 pueblos indígenas (DANE, 2019a), la mayoría con su propio idioma, sistema de conocimiento, cultura y territorios. La Constitución de 1991 y el Decreto 2164 de 1995 han sido fundamentales para respaldar a los pueblos indígenas colombianos, reconociendo sus derechos y estableciendo mecanismos para su

participación en la toma de decisiones y la administración de sus territorios y resguardo indígenas³. Estos resguardos permiten a las comunidades manejar sus recursos, preservar sus tradiciones y desarrollar sus propias instituciones de gobierno, contribuyendo a su autonomía y fortalecimiento cultural.

Según el Censo General de 2018 (DANE, 2019b), la población indígena en Colombia asciende a 1'905.617 personas, representando cerca del 4 % del país. Entre los pueblos indígenas más representativos se encuentran los Wayuu en La Guajira; los Nasa, principalmente, en el Cauca, Valle del Cauca y Neiva; los Emberá en Chocó, Antioquia y Risaralda; y los Zenú, en Sucre; los cuatro pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta; y los pueblos de la Amazonía, que constituyen casi la mitad de los pueblos indígenas del país (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022) entre otros.

Estos grupos han logrado mantener vivas sus lenguas y tradiciones a pesar de las presiones externas y los desafíos históricos derivados de la colonización y la ocupación de sus territorios y costumbres. La organización social de estos pueblos, basada en estructuras de

³ Un resguardo indígena es un territorio colectivo reconocido legalmente en Colombia, asignado a una comunidad indígena, donde se ejerce la propiedad colectiva

y la autonomía en la gestión de sus tierras, conforme a su cultura, tradiciones y leyes propias (Constitución Política de Colombia. 1991. Art. 329).

autoridad tradicionales y sistemas de conocimiento ancestral, es fundamental para su identidad cultural (Gómez, 2022).

Entre las principales organizaciones sociales y gobierno propio de estas comunidades se destacan la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) y la Confederación Indígena Tayrona (CIT), entre otras. Estas organizaciones han sobresalido en su labor relacionada con la etnoeducación o educación propia, que se ha consolidado en el Sistema de Educación Indígena Propio de Colombia. Este sistema ha permitido la creación de Proyectos Educativos Comunitarios en diferentes escuelas indígenas del país (García, 2018), e incluso, la fundación de una universidad indígena: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Estos antecedentes resultan fundamentales en la mediación bibliotecaria, pues establecen que las formas educativas y pedagógicas de los diversos pueblos indígenas están ya enmarcadas por principios y metodologías propias esenciales para dicho proceso.

En Colombia también existe la población afrocolombiana, reconocida como pueblo étnico, que asciende a aproximadamente 4'671.160 personas, lo que representa cerca del 9,6 % de la población total del país (DANE, 2018). Esta población se encuentra principalmente en la región del Pacífico, el Caribe y algunas zonas del interior del país. La Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993 han sido fundamentales en el reconocimiento de los derechos territoriales de estas comunidades, estableciendo las bases para el reconocimiento de las tierras comunales afrocolombianas. Este marco normativo permite a las comunidades manejar sus territorios, preservar sus tradiciones culturales y fortalecer sus formas de organización social.

Las tierras comunales afrocolombianas están gestionadas a través de consejos comunitarios, que actúan como instancias consultivas y de administración territorial. Estos consejos son responsables de tomar decisiones sobre el uso del territorio, el manejo de recursos naturales y la preservación de tradiciones culturales (Pérez, 2021). Sin embargo, pese a las leyes, como la Ley 70, que han

establecido el reconocimiento de las tierras comunales y la autonomía de las formas organizativas propias, las comunidades afrocolombianas enfrentan presiones externas, como la explotación de recursos naturales y los conflictos armados, que amenazan sus territorios. Además, el racismo estructural sigue siendo una barrera sistemática que limita su acceso a recursos, oportunidades y justicia social.

Ahora bien, es fundamental destacar la diversidad interna de las comunidades afrocolombianas, que refleja la riqueza y complejidad de su patrimonio cultural. Entre los ejemplos más destacados están las comunidades raizales de San Andrés y Providencia, y los palenqueros de San Basilio, dos grupos afrodescendientes que han preservado y enriquecido sus culturas ancestrales durante siglos.

Las comunidades raizales, ubicadas en las islas de San Andrés y Providencia en el Caribe colombiano, son conocidas por su singular mezcla cultural, resultado de la influencia africana combinada con elementos indígenas y europeos. Su lengua criolla, conocida como inglés criollo, es una manifestación viva de su herencia africana

y su historia de resistencia y adaptación en un entorno insular (Colombia Aprende, 2020). Además, sus costumbres, música y danzas reflejan una continuidad cultural transmitida de generación en generación.

Por otro lado, los palenqueros de San Basilio, en el departamento de Bolívar, representan otro ejemplo notable de resistencia étnica. San Basilio de Palenque es conocido como el primer pueblo libre de América, fundado por esclavos fugitivos que establecieron una comunidad autónoma en el siglo XVII (Navarrete, 2016). La lengua palenquera, un criollo que conserva elementos del idioma bantú en África y del español, es testimonio de su resistencia histórica y de su identidad única.

PANORAMA DE LAS LENGUAS NATIVAS EN COLOMBIA

El panorama lingüístico de Colombia refleja una riqueza cultural y lingüística que constituye un patrimonio invaluable. Actualmente, en el país se hablan 65 lenguas nativas, agrupadas en 13 familias lingüísticas, además de varios grupos de lenguas aisladas que no han sido vinculadas estructuralmente con otras familias (Ministerio de Cultura, 2022). Esta diversidad lingüística destaca

la complejidad y el valor del legado cultural de las comunidades nativas en Colombia, sin embargo, muchas de estas lenguas se encuentran en peligro de extinción, lo que enfatiza la urgencia de protegerlas y revitalizarlas.

LENGUAS INDÍGENAS

La compleja realidad de las lenguas indígenas en Colombia es un aspecto crucial para comprender la diversidad lingüística y cultural del país. A pesar de los esfuerzos por documentarlas y preservarlas, existe una evidente falta de estudios exhaustivos y estrategias claras para su revitalización y planificación lingüística (Ministerio de Cultura). Desde la época de la colonia española, el impacto sobre las lenguas indígenas ha sido devastador, con la desaparición de numerosas lenguas milenarias. Así, las crónicas históricas y hallazgos arqueológicos reflejan la riqueza cultural y lingüística existente antes del contacto con Europa, caracterizada por un multilingüismo ancestral que fue erosionado por la colonización europea (Ospina, 2015). Factores como las misiones religiosas y las políticas de asimilación contribuyeron a la homogeneización cultural y la pérdida de lenguas.

De acuerdo con el Plan Decenal de Lenguas (Ministerio de Cultura, 2022), Colombia cuenta con un significativo número de lenguas indígenas, pertenecientes a familias lingüísticas como la Chibcha, Arawak, Quechua y Tupi. En total, se estima que se hablan alrededor de 65 lenguas indígenas en el territorio colombiano. Entre las más habladas se encuentran el wayuunaiki (del pueblo Wayuu), el nasa yuwe (del pueblo Nasa) y el embera (con sus diferentes variantes), cada una con sus particularidades y formas de expresión cultural.

LENGUAS CRIOLLAS Y OTROS IDIOMAS

Además de las lenguas indígenas, en Colombia se hablan dos lenguas criollas, que surgieron del contacto entre lenguas africanas, indígenas y europeas: el Palenquero, en San Basilio de Palenque, y el inglés criollo, en las islas de San Andrés y Providencia (Ministerio de Cultura, 2022). Estas lenguas son el resultado del contacto entre lenguas africanas, indígenas y europeas, y reflejan la resiliencia cultural del legado afrodescendiente en el país.

PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LA DESAPARICIÓN DE LENGUAS Y LA PÉRDIDA DE PATRIMONIO CULTURAL

La pérdida de lenguas en Colombia es alarmante y multifacética. Según el Plan Decenal de Lenguas (Ministerio de Cultura, 2022), muchas lenguas indígenas están en peligro de extinción debido a factores como el desplazamiento forzado, la globalización y la asimilación cultural. La desaparición de una lengua no solo implica la pérdida de un medio de comunicación, sino también la extinción de un sistema de conocimientos, formas de pensamiento, relaciones con el entorno y prácticas culturales esenciales para la identidad de las comunidades hablantes. Cada lengua compone una cosmovisión y un acervo cultural que se transmite a través de relatos, ceremonias, conocimientos ancestrales y los propios significados lingüísticos. Al desaparecer, estas lenguas desarraigan a sus comunidades de su entorno cultural y social (Ministerio de Cultura, 2022).

La colonización europea y la ocupación de territorios indígenas han producido, hasta el presente, cambios drásticos en las estructuras sociales, económicas y culturales

de las poblaciones nativas. La imposición de sistemas de gobierno, religión y cultura, junto con la explotación de recursos naturales y de la fuerza laboral, alteró significativamente las formas tradicionales de vida (Pérez, 2021). Esto se evidencia en territorios como Bogotá, que hasta el siglo XIX contaba con resguardos indígenas, pero tras la independencia y el proceso de blanqueamiento republicano condujo a la desaparición de estos territorios y a la marginación de comunidades originarias como el pueblo Muysca (Guarín, 2005). Aunque este proceso de modernización ha provocado homogeneización cultural y desarraigo, la constante migración e interacción de comunidades étnicas ha enriquecido la cultura del país y de Bogotá, especialmente, en localidades como Suba y Bosa, donde habitan más de 16.000 muyscas, así como en Ciudad Bolívar, Usme, San Cristóbal, Los Mártires, y Rafael Uribe, que también albergan significativas comunidades étnicas.

POLÍTICAS DE PROTECCIÓN DE LENGUAS INDÍGENAS Y EJEMPLOS DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

A pesar de los desafíos, en Colombia se están llevando a cabo esfuerzos importantes para la revitalización lingüística. El Plan Decenal de Lenguas (2022) destaca varias iniciativas destinadas a preservar y fortalecer las lenguas indígenas. Entre ellas, se encuentran los programas de educación intercultural bilingüe y educación propia, que promueven el uso simultáneo de lenguas indígenas y español en las escuelas. Estos programas tienen como objetivo no solo la enseñanza del idioma, sino también la integración de conocimientos culturales y la valorización de las identidades indígenas.

LEY 1381 DE 2010

Las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en la protección de las lenguas indígenas, como lo establece la Ley 1381 de 2010 (Congreso de Colombia, 2010), la cual promueve la preservación y el uso de las lenguas indígenas, estableciendo mecanismos para su enseñanza y documentación (Ministerio de Cultura, 2022). Además, organizaciones no gubernamentales y

comunidades locales están involucradas en la creación de materiales educativos y de documentación lingüística, contribuyendo a los esfuerzos de revitalización.

APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE RESPETUOSO DE LOS PUEBLOS ÉTNICOS EN COLOMBIA

En el corazón y las manos del mediador de lectura, escritura y oralidad recae una función que va más allá de facilitar el acceso a la información; su rol es el de ser un agente de cambio capaz de transformar la manera en que las comunidades se relacionan con sus recursos culturales, promoviendo el entendimiento intercultural entre la diversidad de información y lenguajes. A través de procesos formativos inter e intraculturales, colecciones que profundicen en los sistemas de conocimiento étnico, eventos comunitarios y la divulgación de propuestas de autonomía étnica en el país, los mediadores pueden crear espacios que respondan a las necesidades de encuentro y diálogo entre diferentes culturas y lenguas, fortaleciendo la presencia y visibilidad de las comunidades en espacios culturales como las bibliotecas públicas.

DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DEL ENFOQUE ÉTNICO EN LA MEDIACIÓN BIBLIOTECARIA

El enfoque étnico en la mediación se basa en el reconocimiento y la promoción de las diversas identidades étnicas y lingüísticas presentes en los contextos culturales y bibliotecarios. Según Orozco (2021), este enfoque busca garantizar que los servicios bibliotecarios reflejen y respeten las particularidades culturales de todas las personas a las que sirven, promoviendo la interculturalidad, y el entendimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, las bibliotecas deben preguntarse qué significado tienen para las comunidades étnicas que las habitan. Resulta fundamental considerar, desde lugares ontológicos, el significado mismo de su nombre. En este sentido, surge la pregunta: ¿cómo podemos traducir la palabra biblioteca en las lenguas nativas de las comunidades étnicas presentes en estos espacios? Esta indagación abre la puerta a una comprensión más profunda y auténtica de la función de las bibliotecas en la vida de estas comunidades.

Promover esta perspectiva implica colaborar con los pueblos étnicos en la redefinición de lo que representan las

bibliotecas, deconstruyendo y transformando su comprensión y misión. Al hacerlo, no solo se enriquecen las bibliotecas, sino que también se fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultural de las comunidades.

3.2.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE ÉTNICO

Para explorar los múltiples significados, lecturas y perspectivas que puede tener un símbolo como la biblioteca en las comunidades, es importante considerar algunos principios clave del enfoque étnico, basados en la conceptualización de sistemas de conocimiento propios y acogidos por estas comunidades:

RECONOCER EL CONTEXTO

La mediación de lectura, escritura y oralidad en comunidades étnicas debe estar profundamente enraizada en el reconocimiento de la identidad y procedencia de los pueblos con los que se trabaja. Reconocer quiénes son, de dónde provienen y cuáles son sus cosmovisiones es la base para establecer un diálogo genuino y efectivo.

En este sentido, uno de los primeros pasos para abrir este espacio de reconocimiento

y diálogo es formular preguntas clave que permitan entender el contexto cultural y lingüístico de la población. Preguntar ¿de dónde es la comunidad o población? no solo busca una respuesta geográfica, sino también cultural e histórica. Conocer los territorios y los significados que estos tienen para la comunidad permite al mediador reconocer la centralidad de la relación entre lengua, territorio y memoria. Como sostiene Walsh (2009), la interculturalidad crítica implica no solo reconocer las diferencias, sino también dismantelar las jerarquías que han marginado a estos pueblos, y esto comienza con el respeto hacia sus formas de ver y habitar el territorio.

Otra pregunta crucial es ¿cuáles son las lenguas y modos de comunicación principales de esta población?. Aquí se abordan no solo las lenguas habladas, sino también las formas de oralidad, gestualidad y otros sistemas simbólicos que estructuran la comunicación dentro de la comunidad. Rivera Cusicanqui (2010) subraya que los procesos de descolonización pasan necesariamente por la recuperación de las lenguas originarias y de los sistemas de pensamiento que ellas portan. Al trabajar en mediación, es importante

considerar que el uso de una lengua no es neutral; cada lengua trae consigo un modo particular de percibir el mundo.

Por otro lado, será importante cuestionar los antecedentes en LEO y explorar si la comunidad tiene formas organizativas propias. Las comunidades étnicas han desarrollado prácticas de transmisión de conocimiento que no se alinean con los métodos educativos formales, pero que son igualmente valiosas. La alfabetización, entendida desde una perspectiva étnica, puede no solo implicar la enseñanza de la lectura y escritura en términos convencionales, sino también el fortalecimiento de las prácticas de oralitura, una forma de resistencia cultural, o como sugiere Esterilia Simanca en Lepe-Lira (2014), las diversas formas de registro oral que tienen una riqueza muy importante en la mediación desde un enfoque étnico. En este sentido, las narrativas orales y el tejido de historias no escritas forman parte del patrimonio cultural de muchas comunidades étnicas.

Finalmente, reflexionar sobre ¿cuáles son las expectativas de mi trabajo con esta población? y ¿de qué manera se han llevado

a cabo procesos educativos previos? son preguntas fundamentales para evitar la repetición de errores coloniales en el ámbito pedagógico. La mediación no debe buscar imponer modelos de enseñanza, sino co-construirlos desde el respeto mutuo y la horizontalidad. Como indica Paulo Freire (1998), la educación debe ser un proceso de liberación, y solo puede serlo si el mediador es consciente de las expectativas y necesidades reales de la comunidad.

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad implica un diálogo horizontal entre culturas, donde se cuestionen las relaciones de poder coloniales. Según Rivera Cusicanqui, “la interculturalidad debe reconocer y dismantelar las jerarquías impuestas por la modernidad colonial” (2010, p. 32). Además, busca “construir relaciones equitativas entre diferentes culturas, desafiar las hegemonías y promover la justicia social” (Walsh, 2009, p. 45). Por lo tanto, el mediador bibliotecario debería promover un diálogo constante entre comunidades y cosmovisiones, buscando ofrecer no solo la perspectiva moderna, históricamente escrita

desde una visión homogénea y colonial del norte global, sino también promover sistemas de conocimientos, metodologías y apuestas pedagógicas propias de las comunidades étnicas, que les representen y posibiliten la justicia epistémica que tanto han reclamado y luchado. En ese sentido, la interculturalidad es una aliada en la transformación de lo socialmente construido como normativo y la otredad.

EQUIDAD

Garantizar el acceso equitativo a la información y los servicios para todos los grupos culturales implica evitar y rechazar prácticas discriminatorias, promoviendo en su lugar la participación constante de todas las comunidades (Orozco, 2021). En este contexto, es fundamental tener en cuenta aspectos como la diversidad lingüística y las barreras sociales que han perseguido históricamente a las comunidades étnicas. Al trabajar con personas cuya lengua materna no es el español, es importante cuestionarse si el código y los referentes culturales ofrecidos en el proceso de mediación son adecuados para que esa persona pueda apropiarse del conocimiento y relacionarlo

con su propio entorno cultural. Por lo cual, significados propios, o los significados que pueden contextualizarse, promueven la equidad y el diálogo intercultural.

De la misma manera, es crucial reconocer, en las contrataciones y el codiseño pedagógico con las comunidades, que dentro de ellas existen abuelos, abuelas, sabedores y personas con gran conocimiento cultural y social, quienes, aunque no se hayan formado en contextos escolares y universitarios y no posean certificados académicos, son figuras de autoridad y sabiduría en las formas organizativas propias. La práctica de medir su capacidad por títulos académicos, o incluso por sus procesos de alfabetización, constituye una forma de discriminación y desconoce los lugares de poder propios y heterogéneos que estas personas ocupan dentro de sus ecosistemas sociales. Por lo tanto, un enfoque diferencial étnico debe garantizar que la remuneración o comprensión del mérito, en términos culturales, para muchas personas étnicas no se determine por su nivel de escolaridad, sino por el reconocimiento y la designación que la misma comunidad les otorga. Este principio contribuye a

asegurar un trato justo y equitativo, que valore el conocimiento ancestral y las formas propias de autoridad en estas comunidades.

PARTICIPACIÓN INTEGRAL COMUNITARIA

Es un principio fundamental en la mediación cultural y bibliotecaria, ya que involucra a las comunidades en el diseño y la implementación de los servicios, asegurando que sus necesidades y perspectivas son verdaderamente consideradas. Como plantea Orozco (2021), esta participación no debe ser meramente simbólica; debe ser activa y efectiva, permitiendo que las comunidades se conviertan en agentes de sus propios contextos, lo que implica que los problemas y soluciones deben plantearse desde la propia perspectiva de la comunidad.

Este enfoque se alinea con la visión de María Lugones (2008), quien argumenta que la interculturalidad requiere un diálogo profundo y horizontal entre las diversas culturas, en lugar de una simple coexistencia. Por lo tanto, al adoptar un enfoque étnico en la mediación, se promueve la participación de las comunidades en la toma de decisiones y la construcción de saberes, metodologías

y didácticas. Este proceso no solo respeta los sistemas de conocimientos propios de estas comunidades, sino que también reconoce su capacidad de generar teorías y prácticas que se alinean con sus realidades.

Es crucial reconocer que un enfoque colaborativo debe trascender el asistencialismo, característico del “solucionalismo colonial”, el cual se basa en la imposición de soluciones externas que ignoran el contexto cultural y social de las comunidades. Eduardo Galeano (1997) señala que las soluciones impuestas sin la participación activa de las comunidades pueden perpetuar la desigualdad y la marginalización, por lo tanto, al plantear la pregunta: ¿Cómo podemos contribuir a sus necesidades?, se abre un espacio de diálogo genuino y respetuoso que puede llevar a soluciones más efectivas y contextualizadas.

ETNOEDUCACIÓN

Reconocer en el enfoque étnico los principios de la etnoeducación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y el decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos en Colombia, donde se encuentran los

pilares fundamentales para la formación en los pueblos étnicos, considerando que estos principios pueden variar entre los diferentes pueblos y comunidades. Estos principios no solo permiten que la educación sea contextualizada y adaptada a las realidades de las comunidades, sino que también enriquecen las metodologías de mediación en LEO al incorporar saberes propios y dinámicas de enseñanza que surgen de las tradiciones culturales y las necesidades de los pueblos étnicos. Al aplicar la etnoeducación, los mediadores pueden facilitar un proceso formativo que reconozca y respete las particularidades de cada grupo, asegurando que el aprendizaje sea relevante, respetuoso y transformador para todas las partes involucradas. Se recomienda, por tanto, tener en cuenta aspectos como los propuestos en el caso distrital por la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o las Orientaciones pedagógicas de la educación propia e intercultural de los 14 pueblos indígenas que habitan en Bogotá, D. C. (2020), relacionadas con el avance hacia una educación propia en la ciudad. Estas acciones afirmativas, desarrolladas por los pueblos indígenas, forman parte del Decreto 612 de 2019 en el Distrito Capital.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Como se mencionó anteriormente, en el enfoque étnico es primordial reconocer, indagar y dialogar alrededor sobre la relevancia de la diversidad lingüística en las diferentes comunidades. Especialmente, en el contexto indígena del país, ese lugar de enunciación es vital, ya que representa una oportunidad valiosa para el mediador, quien puede profundizar en el rol que desempeña la lengua en los procesos de lectura, escritura y oralidad de las comunidades que acompaña. La lengua no es solo un sistema de comunicación, sino que también representa y crea realidades que, al contrastarse entre diversas lenguas, multiplican y diversifican los mundos. Al respecto, Maturana y Varela (1992) confirman que “vivimos en mundos diferentes porque las lenguas que hablamos constituyen formas distintas de vivir” (p. 234).

MODOS DE REGISTRO ORALES

Según Holliday (2009), el registro implica las variaciones en el uso del lenguaje según los contextos socioculturales. En las comunidades étnicas, los registros orales son vehículos fundamentales para la construcción de identidad y cohesión social. Este aspecto

es fundamental en la mediación con enfoque étnico, ya que frecuentemente se privilegian los modos de registro escrito. Como señala el investigador wayú Weildler Guerra (2021), identificar diversos tipos de discursos en estas comunidades permite apreciar la riqueza oral que resguardan. Entre los registros más destacados para mediar están los discursos persuasivos o retóricos, que buscan cambiar costumbres y comportamientos a través de argumentos sólidos y ejemplos concretos, presentes en las prácticas de tradición oral, como las historias de creación y enseñanzas morales. Estos discursos no solo informan, sino que también movilizan hacia la reflexión y el cambio social.

Otro registro importante en la mediación oral en los pueblos étnicos son los cuentos etiológicos, en los cuales se explica el origen de características humanas, animales, lugares sagrados o elementos naturales. Asimismo, los relatos de bienes culturales adquieren gran importancia, pues narran cómo ciertos elementos culturales fueron dados o transmitidos. Por ejemplo, el tejido o el maíz son considerados dones de seres divinos, como Bochica en la cosmogonía muysca y Quetzalcóatl en la cosmogonía

maya, destacando así la interrelación entre cultura y espiritualidad en estas comunidades.

También, los cantos, que relatan historias a través de la música y los instrumentos tradicionales o propios, reflejan la diversidad cultural (véase “Canatile y Anselva” canto palenquero, o “La rebelión” de Joe Arroyo) y actúan como un medio de transmisión intergeneracional y de celebración de la identidad. Por otro lado, los cantos rituales (como los ícaros en las ceremonias de yagé o los cantos tairona) no solo facilitan la comunicación espiritual, sino que también preservan lenguas rituales milenarias. Estos cantos funcionan como libros orales que contienen historias y diálogos con seres de otros mundos, quienes se comunican y cantan a través de ellos.

Por otro lado, los proverbios y dichos son herramientas valiosas en la mediación oral, ya que enseñan códigos morales y culturales a través de metáforas, rimas y figuras retóricas propias de estos pueblos. Estos relatos, cargados de contenido axiológico, son transmitidos de generación en generación, integrándose en la memoria colectiva de las comunidades. Como señala Deance y Vázquez (2016), los proverbios

son expresiones de sabiduría popular que permiten entender la cosmovisión de un pueblo y sus valores fundamentales.

Finalmente, las coplas, breves composiciones poéticas, desempeñan un rol crucial en algunas comunidades étnicas, ya que expresan emociones, ideas populares y moralejas. Aunque aparentan ser sencillas, estas formas de registro oral poseen una profundidad que ha resguardado saberes y estrategias esenciales para la mediación desde las oralidades en estas comunidades.

Por último, es fundamental reconocer que estos relatos no son propiedad individual, sino colectiva, lo que exige dar crédito a las voces de las generaciones anteriores. Para acceder a estas historias, es recomendable consultar a los y las mayores de las comunidades, guardianas de este conocimiento. Además, recursos como audiotecas y mitotecas, mencionados anteriormente, contribuyen a la preservación y difusión de estas tradiciones orales.

MODOS DE REGISTRO ESCRITOS

Aunque la oralidad es el medio fundamental de transmisión en las comunidades étnicas, no es el único. Los medios oralitegráficos, según Miguel Rocha Vivas (2016), combinan

elementos orales y gráficos, reflejando cómo estas comunidades transmiten conocimientos a través de elementos visuales (importantes en la mediación de LEO). Entre ellos destacan los textos ideográficos, sistemas de comunicación visual no fonéticos (fonética grecolatina), como textiles, cerámicas, tallados y pinturas. Un ejemplo clave es el uso de los textiles arhuacos o iku, donde los diseños geométricos en las mochilas narran historias ligadas a su cosmovisión, mostrando la relación entre lo humano y lo cósmico (Guerra, 2021). Walsh (2009) subraya que estos sistemas gráficos constituyen una forma de escritura que desafía las estructuras coloniales, proporcionando narrativas visuales de resistencia cultural. Los textiles wayuu y muysca también cumplen esta función, registrando saberes ancestrales a través de mantas y fajas.

Además de los textiles, las cerámicas de pueblos amazónicos, como los Kichwa, representan otra forma de registro gráfico: estas piezas narran historias de creación y mitología, conectando lo terrenal con lo espiritual (Galeano, 2014). Rivera Cusicanqui (2010) destaca cómo los tejidos aymaras, como los aguayos, son archivos

vivos colectivos que reflejan relaciones con la tierra y los ciclos de vida. De manera similar, los quipus incas son un ejemplo de un sistema de registro no fonético, que Aníbal Quijano (2000) describe como una forma de escritura indígena silenciada por la colonización. Estos dispositivos, al igual que los cantos rituales y las pinturas corporales de los iku, transmiten conocimientos vitales sobre salud, espiritualidad y comunidad.

Por otro lado, también se deben resaltar los modos de registro escritos promovidos desde las oralituras. El término oralitura fue acuñado por el poeta mapuche Elicura Chihuailaf en 1998 y ha ganado relevancia entre los pueblos indígenas de América como una forma de combinar la oralidad con la escritura (Rocha, 2016). Este concepto ha generado debates, ya que algunos académicos sostienen que la literatura no puede ser una manifestación oral, mientras que otros, como Miguel Rocha Vivas, argumentan que la oralitura es una forma estética que, además de ser creativa, rescata las tradiciones orales y las enriquece.

Para las comunidades étnicas, la oralitura representa una herramienta de resistencia cultural que permite preservar y transmitir

las tradiciones orales de generación en generación. A través de estos textos, se pueden plasmar no solo las palabras, sino también las entonaciones, silencios y ritmos que forman parte de la riqueza oral (Prodicci, 2014). Autores como Fredy Chikangana destacan cómo las enseñanzas de los abuelos se transmiten en espacios cotidianos, como el fogón, donde la palabra es fundamental para la convivencia y el aprendizaje colectivo.

Además, la oralitura también pone en diálogo las lenguas indígenas con las lenguas extranjeras, creando expresiones interculturales que son un reflejo del bilingüismo presente en muchas comunidades (Rocha, 2016). Estas manifestaciones orales y escritas son una forma de reivindicar las culturas indígenas frente a la opresión histórica, rescatando la memoria y el saber colectivo a través de textos que no se limitan a lo alfabético, sino que incluyen símbolos, gestos y otros soportes materiales, como tejidos o grabaciones.

Por último, la oralitura no solo desafía las nociones tradicionales de la literatura, sino que también destaca la importancia de las culturas orales en el contexto contemporáneo. Autores colombianos de

oralituras y escrituras con enfoque étnico como Manuel Zapata Olivella, Hugo Jamióy, Candelario Obeso, Esterilia Simanca, Fredy Chicangana, Mary Grueso, Vito Apüshana, Anastasia Candre Yamacuri, Arnoldo Palacios, María Teresa Ramírez, Yenny Muruy Andoque, Carlos Arturo Truque, Teresa Martínez de Varela, Jorge Artel, Elcina Valencia, Gregoria Sánchez Gómez, Rogerio Velásquez, Francelina Muchavisoy, entre otros, han trabajado para visibilizar estas formas de expresión, rescatando los diversos pueblos y comunidades, y abriendo un espacio para el reconocimiento y la revitalización de las lenguas y tradiciones ancestrales.

FORMATOS POR EXPLORAR

El uso de diferentes formatos para preservar y transmitir los saberes propios es fundamental en las comunidades étnicas. En nuestro país, se ha apostado por la creación de audiotecas, mitotecas, videotecas, pódcast y la lectura de textiles, que representan algunos ejemplos de formatos que permiten la conservación y difusión del conocimiento étnico, y que pueden llegar a ser significativos en la mediación de las LEO. Además, otras

propuestas como las bibliotecas humanas y las cajas didácticas interactivas promueven un aprendizaje más dinámico y significativo que puede resultar muy útil para las comunidades.

RELEVANCIA EN LOS TEMAS DE INTERÉS

Para seleccionar los temas de interés, es necesario conocer los contextos específicos de cada pueblo. Temáticas como la salud, la herbología, las espiritualidades, la música, el tejido y los ritos son comunes en muchos entornos rurales o más tradicionales de las comunidades étnicas. Sin embargo, en contextos más urbanos, como Bogotá, otros temas de interés adquieren relevancia, como la memoria, la historia, la autonomía, la política y las oralidades. Según Walsh (2009), estos enfoques permiten una interculturalidad crítica que considera las particularidades del contexto no indígena sin perder de vista la riqueza cultural de los pueblos originarios, por lo que puede ser relevante también para escoger las temáticas de mediación con estas comunidades.

DESARROLLO DE MATERIALES EDUCATIVOS MULTICULTURALES

La creación de materiales educativos que integren múltiples perspectivas culturales es fundamental para promover la equidad en colecciones y la diversidad en los

servicios bibliotecarios. Estos materiales deben ser diseñados en colaboración con las comunidades para asegurar que sean relevantes y respetuosos con sus tradiciones y lenguas. Es valioso que estos recursos puedan incluir textos en lenguas indígenas y afrocolombianas, así como contenidos que reflejen las historias y valores de las comunidades locales (García, 2022).

ESTABLECIMIENTO DE REDES DE COLABORACIÓN COMUNITARIA

Es esencial fomentar la colaboración entre bibliotecas, organizaciones comunitarias y líderes locales para desarrollar y mantener programas de mediación étnica efectivos. Las redes de colaboración pueden facilitar el intercambio de conocimientos, la creación de proyectos conjuntos y la movilización de recursos. Las alianzas con las comunidades pueden facilitar la adaptación de los servicios bibliotecarios a las necesidades locales y garantizar que sean culturalmente apropiados (Jiménez, 2023).

COLECCIONES ÉTNICAS

En la mediación LEO, es esencial incluir materiales que reflejen las realidades y expresiones de las comunidades étnicas. Algunas colecciones y autores, presentes

en Biblored, ofrecen un panorama de la literatura afrodescendiente e indígena, promoviendo el reconocimiento del conocimiento propio de pueblos que han luchado por visibilizar su palabra e identidad.

Históricamente, el concepto de literatura universal ha estado marcado por un enfoque colonial que ha marginado a las comunidades étnicas en el mundo, perpetuando un canon literario que prioriza las narrativas europeas (wa Thiong'o, 1986). Sin embargo, autoras como Chimamanda Ngozi Adichie y Toni Morrison han desafiado estas nociones hegemónicas a través de sus obras, ofreciendo representaciones ricas en matices culturales (Bhabha, 1994). Incluir estas voces en las bibliotecas promoverá producciones literarias no solo como un acto de justicia social, sino como una estrategia pedagógica que enriquece la comprensión de la literatura como un fenómeno diverso. Se destacan en las producciones de autores afrodescendientes obras como *Medio sol amarillo* de Chimamanda Ngozi Adichie, *El violonchelista* de Hamelín de Mia Couto, *Kintu* de Jennifer Nansubuga Makumbi, *La canción de Salomón* de Toni Morrison, *Biografía de un cimarrón* de Miguel Barnet,

Jicotencal (Anónimo), *Changó*, el gran putas de Manuel Zapata Olivella, *Piel negra*, máscaras blancas de Frantz Fanon, *Cuando las mujeres quieren a los hombres* de Lucía Charún-Illescas, entre otras. En cuanto a producciones u obras de autores referentes a los mundos indígenas, se pueden resaltar obras como *Los ríos profundos* de José María Arguedas, *Popol Vuh* (tradición oral maya), *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska, *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga, *Canto nuevo* de Anahuac de Natalio Hernández, *Ti' u billil in nook* de Briceida Cuevas, *Los caminos de la vida* de Luz María de la Mora, *Ngata'ra Stsee* de Juan Gregorio Regino, *Tierra de las almas* de Hugo Jamioy, *La mujer que se convirtió en un río* de Estercilia Simanca Pushaina, *De sueños azules y contrasueños* de Elicura Chihuailaf, entre otros muchos que reflejan la pluralidad de voces que pueden promoverse desde las bibliotecas y la mediación en la literatura y poesía étnica.

3.2.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

En el país, se destacan entre estas organizaciones y entidades públicas estrategias como las realizadas por Maguaré: <https://maguare.gov.co/>, la plataforma digital del Ministerio de Cultura de Colombia, que trabaja en la creación y difusión de contenidos audiovisuales, sonoros, y educativos que reflejan la riqueza cultural de las comunidades étnicas del país. Su enfoque incluye la adaptación de materiales en lenguas indígenas, afrocolombianas y raizales, fomentando el reconocimiento y la preservación de estas tradiciones a través de cuentos, canciones, juegos y videos, especialmente para las infancias, buscando promover la interculturalidad y apoyar procesos de alfabetización y formación en estas comunidades desde una perspectiva étnica y respetuosa de su diversidad cultural.

También se resalta el trabajo realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con la audioteca “De agua, viento y verdor”: <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>, un proyecto sonoro que busca rescatar y difundir las tradiciones orales y

los conocimientos ancestrales de diversas comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas en Colombia, a través de cuentos, leyes de origen, canciones y testimonios, preservando el patrimonio cultural de estos pueblos en su relación con la naturaleza, sus cosmovisiones y modos de vida.

También se destaca el Portal de Lenguas de Colombia: <https://lenguasyliteraturasnativas.caroycuervo.gov.co/>, del Instituto Caro y Cuervo, que incluye recursos educativos, diplomados y seminarios permanentes enfocados en la diversidad lingüística, con énfasis en las lenguas indígenas, afrocolombianas, y raizales del país, como la Cátedra de Herencia Africana, una iniciativa que aborda las raíces lingüísticas y culturales de las comunidades afrocolombianas, promoviendo investigaciones y formaciones sobre la historia, el lenguaje y las tradiciones afro en el país.

Al respecto, se destaca también la plataforma En mi idioma: <https://www.enmiidioma.org/es>, que busca revitalizar y preservar las lenguas indígenas y afrocolombianas mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), contribuyendo a la participación de

las comunidades indígenas en la sociedad mayoritaria. Ofrece una serie de cursos virtuales gratuitos diseñados para promover el aprendizaje de lenguas como el Nasa Yuwe, Êbêrà Ǽ'e'dea (Embera Chamí), Bariara (Motilón Barí), Nam Trik (Misak), Wayuunaiki (Wayúu), Runa Shimi (Kichwa), y Bantú (Palenque de San Basilio), a partir del aprendizaje de vocabulario, gramática y pronunciación de estas lenguas, además de explorar aspectos culturales como costumbres y tradiciones ancestrales.

Asimismo, se resaltan estrategias como la Biblioteca Indígena del Banco de la República de Colombia: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8>, una colección especializada de una amplia variedad de materiales sobre los pueblos indígenas de Colombia. Esta biblioteca ofrece recursos como libros, estudios etnográficos, documentos históricos, materiales audiovisuales y publicaciones en lenguas nativas. Su objetivo es preservar y difundir el conocimiento ancestral y contemporáneo de las comunidades indígenas, promoviendo la investigación y el acceso a la información sobre su historia, cultura y cosmovisiones.

Por otro lado, se destaca también el Portal de Lenguas Nativas: <https://www.consejodeestado.gov.co/portal-de-lenguas-nativas/index.htm>, que busca contribuir al reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística y cultural de Colombia, promoviendo la participación activa de las comunidades indígenas en la preservación de su patrimonio lingüístico. Además, busca facilitar el acceso a información y recursos que apoyen la educación intercultural y el aprendizaje de lenguas indígenas.

A nivel internacional será valioso resaltar materiales y plataformas digitales como La Casa de Lenguas de México: <https://www.casadelaslenguasdemexico.com/>, dedicada a la preservación, promoción y enseñanza de las lenguas indígenas del país. Su objetivo principal es resaltar la riqueza lingüística y cultural de México, donde se hablan actualmente 68 lenguas indígenas reconocidas oficialmente. Además, ofrece diversas actividades, como talleres, cursos y eventos culturales, que buscan fortalecer el uso de estas lenguas en contextos cotidianos y académicos, además de fomentar la creación de materiales educativos y literarios en lenguas indígenas.

También se menciona al Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC): <https://www.ipelc.gob.bo/> en Bolivia, que se ha convertido en un referente en la promoción de la diversidad lingüística y cultural de este país, al promover no solo la investigación de las lenguas indígenas, sino que también busca integrar estas lenguas en el ámbito educativo, fomentando un enfoque de enseñanza que valora la oralidad y la literatura propia. En el contexto de bibliotecas, el IPELC puede jugar un papel crucial en la mediación LEO al proporcionar recursos didácticos y materiales en diversas lenguas indígenas.

Además, sirve como referente también la plataforma Mirim con su versión en español: <https://mirim.org/es>, que busca fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas en América Latina, a través de un enfoque intercultural, ofreciendo recursos didácticos que permiten a las comunidades indígenas y a los interesados en la diversidad cultural acceder a materiales en diversas lenguas originarias. La plataforma destaca la importancia de la oralidad y la tradición cultural de los pueblos indígenas en Brasil y otras naciones que se han sumado.

Por último, se destaca el Portal Intercultural en Lenguas Originarias <https://www.unicef.org/lac/portal-intercultural-en-lenguas-originaria>, una iniciativa lanzada por Unicef y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), que presenta una valiosa herramienta para proporcionar recursos educativos a las comunidades indígenas de América Latina, ofreciendo materiales en lenguas indígenas de 12 países. Los usuarios pueden acceder a textos, libros de lectura y aplicaciones tecnológicas, muchos de los cuales han sido elaborados por docentes indígenas, con el fin de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes indígenas y fomentar una educación pluricultural en una sola plataforma.

3.3 Enfoque de personas con discapacidad

Desde hace cierto tiempo, Biblored ha desarrollado acciones encaminadas a concientizar, sensibilizar y brindar espacios para la atención a personas con discapacidad en la ciudad. Sin embargo, el trabajo no ha quedado allí; por el contrario, cada vez más, se siguen gestando otros movimientos como programas, servicios y recursos encaminados a garantizar el pleno derecho a la participación, el acceso a la cultura escrita y el disfrute de los servicios bibliotecarios para esta población.

Una de las acciones ha sido el diseño, ejecución y evaluación de programas de alfabetización y multialfabetización con el fin de brindar una atención pertinente, de calidad y ajustada a las necesidades e intereses de la población diferencial, específicamente, dirigida a niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad.

Para estos ejercicios de acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas LEO, es importante revisar desde una perspectiva teórica y práctica, algunas consideraciones que permitan a bibliotecarios realizar intervenciones asertivas, significativas y,

sobre todo, ajustadas a la demanda de la población con discapacidad. En esta oportunidad, apuntaremos la mirada hacia la atención pedagógica de las personas con discapacidad auditiva, o también denominadas personas sordas.

3.3.1 CONTEXTO

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA SORDERA

Aproximadamente más del 5 % de la población mundial presenta una pérdida auditiva, y se estima que para el año 2050 esa cifra podría superar los 700 millones; en otras palabras, una de cada diez personas podría verse afectada (Organización Mundial de la Salud, 2024).

Se entiende que una persona sufre de pérdida auditiva cuando no le es posible oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal. La sordera es un término general utilizado para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva. Los términos sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia se utilizan frecuentemente como sinónimos, para hacer referencia tanto a niveles de pérdida auditiva leves como profundos.

No obstante, la mayoría de las personas que se califican a sí mismas como sordas, aunque no puedan oír ni entender el habla, pueden expresarse a través de una lengua.

En los últimos años, el término de deficiencias o discapacidad auditiva ha sido matizado para destacar que una persona con pérdida auditiva total es poco común y que es posible la existencia de algún grado de audición residual. Sin embargo, muchas personas sordas prefieren la etiqueta “sordo” como una identidad de grupo producto del uso de una lengua y una cultura diferente. En este documento, se emplearán los términos sordo y persona sorda o con discapacidad auditiva como sinónimos.

En la literatura especializada, se encuentra que la pérdida auditiva puede ser leve, moderada, severa o profunda, y puede afectar a uno o ambos oídos. Esto genera grandes dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes, como el tránsito de un avión. Esta condición, a su vez, puede influir en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de niñas y niños sordos.

Las causas más comunes de la sordera pueden ser de naturaleza congénita o adquirida. En el primer caso, se refiere al momento del nacimiento, cuando aún

no ha habido desarrollo del lenguaje. Pueden estar implicados diversos factores, algunos hereditarios o no hereditarios, complicaciones en el embarazo o en el parto, infecciones sufridas por la madre durante la gestación, o el uso inadecuado de determinados fármacos. En el segundo caso, la pérdida auditiva puede aparecer durante la vida postnatal, cuando ya existe el lenguaje. Entre las causas más comunes se destacan infecciones crónicas del oído, obstrucción del conducto auditivo, traumatismos craneoencefálicos, infecciones que afectan el oído, envejecimiento o exposición a ruidos excesivos.

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

Si se realiza una visión retrospectiva de la educación de personas sordas a nivel mundial, es posible encontrar dos grandes modelos educativos que han dejado huella con el transcurrir del tiempo. En ellos, la sordera ha sido concebida de diversas formas y, como consecuencia, la concepción de la educación de estos sujetos también ha sufrido cambios severos. Las tendencias que han predominado en el plano educativo son el modelo oralista y el bilingüe bicultural.

El primero se caracteriza por concebir al sujeto bajo una perspectiva terapéutica de la sordera, es decir, se percibe a la persona sorda como un individuo que necesita una rehabilitación para poder “compensar” el déficit debido a la no audición. Por ello, se enfatiza en la urgencia de enseñar a la persona sorda la lengua oral. Tal concepción niega de manera contundente el estatus de lengua natural que tienen las lenguas de señas y, por tanto, en las instituciones educativas se condena su uso. Esto afecta significativamente el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas sordos. A este respecto, Skliar et al. (1995) refieren que la persona sorda es considerada:

Como una persona que no oye y, por tanto, no habla. Se lo define desde sus características negativas, desde la falta. La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del currículum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados enfermos los intentos pedagógicos son únicamente prácticas rehabilitatorias derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla. (p. 88)

Las estrategias implementadas bajo el modelo educativo oralista eran eminentemente asociacionistas, por lo que la educación se traducía en innumerables ejercicios de articulación, entrenamiento auditivo, lectura labial de la palabra y la asociación de estas con su representación escrita. De esta manera, los alumnos debían pasar largas jornadas para aprender listas de palabras totalmente descontextualizadas o construir oraciones ideales fuera de un contexto, dejando de lado completamente el uso de programas curriculares.

La realización de este cuerpo de prácticas rehabilitatorias y correctivas dentro del escenario escolar dejaba a su paso una estela de pobres resultados, reflejados en el alto grado de analfabetismo funcional y en el manejo infructuoso del español escrito por parte de las personas sordas, a pesar de haber estado expuestas a este modelo educativo por varios años. Al respecto, Behares (1997) expresa que “como resultado de la imposibilidad o dificultad de adquirir la lengua hablada sin entrenamiento (y aún con él), la persona sorda suele presentar innumerables problemas en su desarrollo cognitivo, afectivo, social y de aprendizaje” (p. 22).

La continuidad de estos resultados, aunado al “descubrimiento de Stokoe” sobre el nuevo estatus que adquiere la lengua de señas como lengua natural y primera lengua de los sordos, así como los aportes de diversas disciplinas como la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, entre otras, promovieron un cambio radical que desencadenó en una nueva forma de concebir a la sordera y, en consecuencia, a la persona sorda.

De este modo, prevalece una visión socioantropológica de la sordera, y se percibe a la persona sorda como miembro de una comunidad lingüística minoritaria y, por tanto, usuario de una lengua distinta cuya naturaleza es visoespacial. Skliar sostiene que el sujeto sordo “es una persona que necesita más de la visión que de la audición para su comunicación, pues desde una mirada socioantropológica, la sordera se plantea como una experiencia visual más que como una deficiencia auditiva” (p.15). La experiencia visual de las personas sordas incluye modos, significaciones, representaciones o producciones en el campo lingüístico, ético, artístico, social y cognoscitivo, entre otros.

Esta transformación ideológica, que se concretó en la segunda tendencia educativa denominada bilingüe bicultural en la década de los ochenta, abrió las puertas para que las personas sordas recibieran una educación basada en sus verdaderas necesidades e intereses, y en el respeto a su condición como sujeto usuario de una lengua y perteneciente a una cultura en particular.

De esta forma, la institución educativa debía responder a una organización, implementación y evaluación distintas, de acuerdo con los planteamientos que subyacen en esta propuesta, a fin de valorar las potencialidades de los educandos sordos. Estos cambios se consolidarían cuando se emprendiera una reestructuración profunda del hecho educativo, a partir del tratamiento de los siguientes aspectos: la resignificación de la escuela, la definición de una política lingüística en el entorno escolar, la formación de docentes y adultos sordos, la reformulación de la práctica pedagógica, la participación activa de diferentes agentes como la familia, el docente, el estudiante sordo y la comunidad sorda y, por último, la reconceptualización de la integración social del estudiante sordo.

En este sentido, la educación bilingüe bicultural para sordos puede definirse como aquella que proporciona el derecho al niño o la niña de desarrollarse integralmente a través del uso de su primera lengua y, en consecuencia, tendrá la libertad de acceder a otros códigos lingüísticos que le permitan interactuar y desenvolverse eficazmente en una sociedad.

LA LENGUA ESCRITA COMO PRÁCTICA SOCIAL

La lengua escrita se ha convertido progresivamente en un instrumento sociocultural imprescindible para el ser humano, pues abre paso al acceso a la información y representa el principal medio de comunicación. Lo escrito ha marcado, dentro de las sociedades alfabetizadas, un avance que garantiza toda posibilidad lingüística efectiva. Esta lengua representa para muchas sociedades un medio de interacción comunicativa a través de la producción y comprensión textual de manera diferida.

No obstante, en algunas comunidades como las de los indígenas y las personas sordas, cuyas lenguas son ágrafas (es decir, carecen de un sistema de representación

escrita), las funciones que desempeña la lengua escrita varían considerablemente. Oviedo (2001) expresa que las comunidades ágrafas no suelen optar por desarrollar una variedad escrita de su lengua, a pesar del esfuerzo de estudiosos por procurarles un medio para escribirla.

Las personas sordas, como comunidad, aparentemente no están inclinadas a emplear la escritura en su quehacer diario, pues para ellas el uso de la lengua de señas garantiza intercambios comunicativos eficientes con sus pares y la posibilidad de acceder al conocimiento de forma inmediata. Esta situación, que ha prevalecido durante años, ha sido motivo de innumerables e intensos debates en el ámbito educativo, ya que la escuela tradicionalmente se ha configurado como el espacio ideal para la construcción y conformación de saberes, asentando así las bases para el desarrollo integral y la participación del individuo en la sociedad.

Sin embargo, hoy en día existen otros espacios como las bibliotecas escolares, públicas o comunitarias, las cuales se erigen como lugares potentes para la promoción y el acceso a la cultura escrita, desde una dinámica de interacción diferente. En estos contextos, se ofrecen distintas alternativas de acceso a la

lengua escrita, considerando los intereses de la comunidad sorda en torno a prácticas de lectura y escritura, todo ello en un ambiente acogedor, ameno y lúdico para todos.

Cada vez más, las bibliotecas están proponiendo acciones que facilitan un acercamiento inicial o refuerzan las prácticas de escritura para las personas sordas.

3.3.2 APROXIMACIONES A LA MEDIACIÓN DESDE UN ENFOQUE EMPÁTICO HACIA LA DISCAPACIDAD EN COLOMBIA

En la mayoría de los casos, las personas sordas presentan una diferencia que radica única y exclusivamente en el plano lingüístico. Este panorama nos invita a pensar que los materiales de lectura con los cuales ellas pudieran interactuar deberían ser los mismos que solemos utilizar todas las personas.

Sin embargo, algunos autores consideran oportuno adaptar los textos que se les ofrecen a niños y niñas sordos, aumentando progresivamente la dificultad, con el objetivo último de hacer que la lectura sea una actividad motivadora y de lograr que el niño sordo pueda leer cualquier tipo de texto de forma comprensiva. Por el contrario, otro grupo de autores no

considera positiva esta adaptación de los textos, argumentando que estos son muy repetitivos, con un léxico pobre, que no respetan las técnicas lingüísticas y, por tanto, no permiten al niño sordo disponer de un vocabulario rico y completo. Además, justifican la dificultad de elaborar libros de complejidad creciente y el objetivo de que sean capaces de leer la literatura habitual.

Ahora bien, frente a estas diferentes posturas, todas respetables, consideramos que las primeras experiencias lectoras que tengan los niños sordos deben ser agradables y útiles. Por lo tanto, los tipos de textos que se utilicen deben ser acordes a su edad cronológica, sus intereses y características como lectores, placenteros desde un primer momento y resultar significativos para ellos.

Por experiencia personal en el trabajo directo con niños, niñas, jóvenes y adultos sordos, los materiales de lectura sugeridos son aquellos que contienen textos e ilustraciones, emplean términos sencillos, concretos y con poco vocabulario abstracto, y brindan explicaciones complementarias a modo de esquemas o mapas conceptuales que resalten la información relevante.

El niño sordo al igual que el niño oyente, debe estar expuesto al aprendizaje

de todos los órdenes discursivos a través de una gran variedad de tipos de textos, como cuentos, novelas, revistas, periódicos, recetarios de cocina, instrucciones de juegos de mesa, artículos de opinión, poemas, biografías, cartas, reseñas, entre otros. No obstante, para iniciar procesos de escritura en esta población, los textos de naturaleza instruccional y descriptivos pueden resultar una opción favorable.

Hoy en día, existe una amplia y diversa variedad de casas editoriales que ofrecen infinidad de títulos, por lo que elegir uno puede ser una tarea muy retadora. Por ello, solo mencionaremos algunas consideraciones básicas que pudieran ser útiles para la selección de libros:

- Los libros deben ofrecer múltiples niveles de interpretación.
- La calidad editorial, literaria y de ilustración debe ser excelente. Los traductores y adaptadores deben ser escritores/as de trayectoria. Los libros deben tener autores/as responsables de los contenidos. Si se trata de una recopilación de textos, debe darse crédito al compilador.

- Los temas y los lenguajes deben responder a los intereses de los/as lectores/as.
- A pesar de que muchos libros llevan impresa una anotación sobre la edad recomendada a la que está dirigido el título, no hay que encasillarse en esta sugerencia.
- Asegúrate de que los libros informativos tengan un buen uso del lenguaje, revisa la actualización del contenido, la veracidad de la información, los gráficos estadísticos y tablas, y, por supuesto, las ilustraciones que cobran relevancia al momento de describir la información textual.

Por otra parte, es importante recordar el apoyo en el catálogo en línea de la Biblioteca Digital de Bogotá de BiblioRed, pues allí no solo se encuentra una cantidad importante de contenidos, como libros, revistas, literatura, colecciones, entre otros, sino que también recientemente se han incorporado materiales en formato audiovisual para el trabajo específico con comunidades sordas.

OTROS DATOS DE INTERÉS CUANDO NOS ENCONTRAMOS A UNA PERSONA SORDA:

- Si estamos frente a una persona sorda y no tenemos la posibilidad de contar con el

servicio de interpretación o no sabemos la lengua de señas, podemos hablar de frente, articulando las palabras de forma clara y pausada. Evita modulaciones exageradas, gritos o palabras abstractas. Muchas personas tienen la habilidad de leer los labios.

- Cuando te dirijas a una persona sorda acompañada de un intérprete, asegúrate siempre de dirigirte a la persona sorda y no al intérprete.
- Evita voltearte para informar o responder, o taparte la boca al interactuar.
- Si deseas comunicarte de forma escrita, procura ser breve y claro. Ten en cuenta que muchas personas sordas no dominan plenamente la lengua escrita, por lo que les puede resultar difícil comprender estos textos. Se recomienda usar frases cortas y concretas.

ADAPTACIONES PARA LAS PERSONAS SORDO-CIEGAS:

- Las personas sordo-ciegas generalmente están acompañadas por un profesional, amigo o familiar. En estos casos, al igual que con las personas sordas, diríjete siempre directamente a la persona sordo-ciega para comunicarte.

- Si deseas aproximarte, toca sutilmente el hombro o el brazo de la persona. Si está concentrada en alguna tarea, espera hasta que pueda atenderte.
- Dado que es difícil saber si la persona tiene algún resto de visión, trata de ubicarte dentro de su campo visual. Algunas personas pueden entender a través de la lectura labial. Si esto no es posible, escríbele en una hoja de papel blanco, utilizando letras grandes y frases sencillas, y tinta negra para un mayor contraste. Asegúrate también de estar en un lugar bien iluminado.
- Si la persona está usando un audífono o prótesis, diríjete a ella de manera clara y directa, vocalizando correctamente las palabras.
- Los acompañantes pueden brindar orientaciones sobre cómo dirigirse a la persona de forma más práctica y asertiva.

3.3.3 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

FASE I: SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA LENGUA DE SEÑAS

Autores como Fernández -Viader y Pertusa (2005) refieren que “la lengua de señas posibilita, además de una comunicación exitosa con el otro, el desarrollo cognitivo y permite entrar en el mundo de la escritura” (p. 318). A partir de la lengua de señas, que sirve de base para la reflexión y el desarrollo de una segunda lengua, es decir, la lengua escrita, se construye un puente hacia la competencia lingüística.

En consecuencia, resulta fundamental comprender el valor de la lengua de señas como el medio lingüístico idóneo para que la persona sorda logre desarrollar plenamente el lenguaje, consolidar procesos cognitivos y participar el intercambio comunicativo con sus pares. La lengua de señas no debe verse como una herramienta o estrategia didáctica, sino como la lengua que facilita el acercamiento a otros códigos lingüísticos, como la lengua escrita. Por tanto, toda acción que se planifique debe tener su presencia como columna vertebral.

FASE 2: FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN TORNO A LA LENGUA DE SEÑAS

En algunas bibliotecas públicas de Bogotá, se cuenta con el apoyo del equipo de intérpretes de lengua de señas, adscritos a la línea de Diseño Universal. Este equipo de profesionales está disponible para acompañar cualquier actividad dirigida a niños, jóvenes o adultos sordos. Para solicitar el servicio de interpretación, es preciso diligenciar la matriz de solicitud con al menos tres (3) días de antelación.

Adicionalmente, pueden hacer uso del Centro de Relevo para resolver situaciones comunicativas puntuales y muy breves. Este servicio está disponible desde cualquier lugar de Colombia llamando al número 310 315 73 80, opción 1. Para más información, pueden consultar el siguiente enlace: <https://centroderelevo.gov.co/632/w3-channel.html>

Además, los bibliotecarios/as tienen la oportunidad de aprender lengua de señas colombiana a través de cursos presenciales y gratuitos ofrecidos por la Red. Estos cursos, impartidos por modelos lingüísticos, se abren aproximadamente cada dos meses en diferentes bibliotecas de la Red.

Están organizados en tres ciclos (1, 2 y 3), y cada ciclo consta de seis sesiones.

Por último, existe el Club de conversación en lengua de señas colombiana, un espacio diseñado para personas oyentes y sordas, cuyo objetivo es fomentar el intercambio comunicativo en lengua de señas. Este club aborda diversos temas en un entorno agradable, lúdico y enriquecedor para todos los participantes.

FASE 3: IMPLEMENTACIÓN

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la lengua de señas, al ser de naturaleza viso-gestual-espacial y estar basada en el uso de las manos, los ojos, la boca, el rostro y el cuerpo, cumple las mismas funciones que las lenguas orales para los oyentes. Estas lenguas están diseñadas para ser vistas, no escuchadas, lo que introduce un elemento esencial a considerar al planear actividades dirigidas a personas sordas.

Los materiales de apoyo para cursos de formación, visitas guiadas accesibles o actividades recreativas deberían diseñarse en soportes visuales como ilustraciones, fotografías, dibujos, objetos físicos u otros medios que permitan representar ideas no explícitas en la interacción directa.

Pertusa (2005), en un estudio sobre adaptaciones curriculares para estudiantes sordos, señala que

Los elementos materiales deberían estar adaptados a las características de los alumnos [y que] junto al material impreso, los alumnos sordos deberían disponer de todo un material visual, a modo de mapas, láminas, esquemas, transparencias, que les faciliten el acceso a la información. Por las características de la comunicación visual y de la lengua de signos, los recursos tecnológicos de filmaciones, videos y material multimedia son muy necesarios para estos alumnos. (p. 402)

En resumen, se sugiere emplear estrategias didácticas fundamentadas en el plano visual.

4. Sobre alfabetizaciones múltiples

La multialfabetización⁴ es un enfoque educativo y cultural que abarca prácticas y competencias necesarias para participar efectivamente en una sociedad diversa y en constante cambio. Este concepto trasciende la capacidad de leer y escribir textos impresos e incluye interpretar y producir significados mediante diversos lenguajes, medios y contextos culturales.

4.1 Componentes de la multialfabetización

1. Diversidad lingüística y cultural: reconoce la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la formación de individuos capaces de comunicarse y comprender distintas perspectivas. Esto incluye el dominio de múltiples lenguas y la habilidad de navegar entre contextos culturales diversos, esenciales en un mundo globalizado. En Bogotá, la alfabetización se aborda desde una perspectiva intercultural, valorando lenguas y culturas indígenas y afrodescendientes.
2. Medios y tecnologías digitales: en la era digital, implica la capacidad de

⁴ Las siguientes definiciones se pueden encontrar con un mayor desarrollo y contexto en: Red Distrital de Bibliotecas Públicas. BiblioRed. (s.

f.). Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad - La LEO. Red Distrital de Bibliotecas Públicas. BiblioRed. (s.f.). La alfabetización en Bogotá:

Diálogo de saberes entre comunidades. <https://coleccionedigitales.biblored.gov.co/items/show/1252>

comprender y utilizar tecnologías y medios digitales. Esto incluye desde la lectura y escritura en plataformas digitales hasta la creación y análisis de contenido multimedia, como videos, gráficos y presentaciones interactivas. La alfabetización digital es crucial para acceder a la información y participar en la sociedad contemporánea.

3. Alfabetización crítica: desarrolla habilidades para analizar y cuestionar la información, evaluando la credibilidad de las fuentes, identificando sesgos y comprendiendo contextos. En Bogotá, se han implementado programas que fomentan esta dimensión crítica, permitiendo transformar la realidad social.
4. Oralidad y comunicación verbal: incluye habilidades de oratoria, escucha activa y participación en debates constructivos. En Bogotá, la alfabetización inicial resalta la oralidad como base para el desarrollo de la lectura y la escritura.
5. Interculturalidad y representatividad: promueve prácticas educativas inclusivas que reflejen la diversidad social,

valorando diferentes identidades y experiencias. En Bogotá, programas educativos integran enfoques de educación popular y pedagogía crítica para fomentar inclusión y equidad.

La multialfabetización es esencial para desarrollar ciudadanía activa y crítica, navegando en entornos diversos y participando efectivamente en ellos. Además, contribuye a la equidad y la inclusión, proporcionando herramientas necesarias para acceder y contribuir al conocimiento y la cultura.

La implementación de políticas públicas que promuevan la multialfabetización incluye programas educativos diversos, formación docente en estas competencias y creación de infraestructuras accesibles. En Bogotá, iniciativas como bibliotecas comunitarias y programas de educación para adultos fortalecen la alfabetización en contextos no formales.

4.2 Alfabetización inicial

4.2.1 CONTEXTO

La alfabetización desde las bibliotecas implica superar las ideas tradicionales de escolaridad

con currículos fijos y enfoques estáticos. Contrario a esto, se busca un camino más cercano a procesos que, como plantean Paulo Freire y Orlando Fals Borda, implican amorosidad en el diálogo y el sentipensar.

En este sentido, desmontar la percepción tradicional de la educación y la alfabetización representa un desafío considerable. Implica la ardua tarea de desaprender las nociones binarias que fragmentan nuestra comprensión del mundo, separando el pensar del sentir, el ser del saber, el cuerpo de la mente, el/la educador/a y el/la educando/a, la razón de la emocionalidad, entre otras. También exige cuestionar las relaciones de poder y el poder en sí mismo, entendiendo que la alfabetización, como una apuesta ética, política y pedagógica, es un escenario donde se ejerce poder. Desde la perspectiva de la educación como derecho humano, la alfabetización busca propiciar procesos de construcción y creación colectiva que promuevan la autonomía y la dignificación de la vida. .

La educación es un hecho social y político, una experiencia viva que forja el camino de las sociedades deseadas, sostenidas por prácticas y lugares intencionados. En un escenario donde la neutralidad no existe,

cabe preguntarse: ¿cuál es, entonces, la intención de la biblioteca pública al gestar procesos de alfabetización? Podríamos afirmar que se persigue un horizonte de dignificación de los/as sujetos/as implicados/as en estos procesos y sus entornos inmediatos, así como la construcción permanente de una cultura de lectura y escritura enriquecida por la oralidad. Sin embargo, esta es una pregunta abierta que permanece en constante evolución.

Existen diversas interpretaciones sobre la alfabetización. Aunque generalmente se centra en la lectura en sus múltiples dimensiones y formas, abarca también otros escenarios desde una visión global. Según la Unesco, la alfabetización es “la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar, calcular y utilizar materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización supone un proceso continuo de aprendizaje que permite a las personas alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar plenamente en su comunidad y la sociedad en general” (Unesco, 2004).

Si bien es una noción muy general, es importante resaltar que los procesos continuos de aprendizaje pues esto significa

que es necesario construir escenarios o ambientes alfabetizadores que garanticen el aprendizaje a lo largo de la vida. La aproximación a la lectura y la escritura queda incompleta si no se asegura la construcción dichos ambientes en escenarios sociales y comunitarios que permitan leer, escribir y participar en conversaciones culturales como prácticas cotidianas, comunes y compartidas, de formas y con propósitos diversos.

Por su parte, la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), en el informe *125 Utilizar la investigación para promover la alfabetización y lectura en bibliotecas: directrices para bibliotecarios* (Farmer y Stricevic, 2011), presenta una definición cercana a la de la Unesco al mencionar que la alfabetización:

Incluye el desarrollo de destrezas de lectura, escritura y aritmética (relacionadas con números). Estas destrezas fomentan la independencia, la curiosidad y el aprendizaje durante toda la vida de las personas y los grupos. Tales personas contribuyen en gran manera a la salud económica, social y cultural de las comunidades y las naciones en las que viven. (Autor, año, pág.)

La alfabetización y la potenciación de las prácticas lectoescritoras son un camino profundo que atraviesa la vida social, y, por ende, va más allá de la apropiación del código escrito. Implica procesos de socialización y apropiación; como bien lo expone Kalman en (Multi) alfabetización: palabras democráticas desde la biblioteca pública:

Como proceso de apropiación, la alfabetización implica usar la lectura y la escritura para establecer y mantener relaciones sociales, participar en prácticas culturales socialmente valoradas, conocer discursos sociales, poner en juego diferentes recursos y participar en múltiples eventos letrados como leer textos críticamente o usar la escritura para tener una voz propia. (Kalman y Chartier, 2023)

En este mismo material, se trazan elementos que orientan sobre el uso y significado del término alfabetización y multialfabetización, dejando claro que no todo proceso de aprendizaje para ser competente en una temática es alfabetización.

Judith Kalman (2017), en colaboración con Michele Knobel en el libro *Aprendizaje*

docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de desarrollo profesional en el giro digital, señala lo siguiente:

1. El concepto literacy, traducido tradicionalmente como alfabetización en español, alude a procesos esenciales de lectura y escritura, pero su traducción ha generado interpretaciones amplias y, a veces, imprecisas.
2. La noción de multialfabetización responde a la diversidad de maneras, momentos, sujetos e intenciones en un mundo de gran interacción digital, permitiendo reflexiones sobre estrategias pedagógicas que se extienden a la biblioteca pública.

Entender que literate es el adjetivo que describe a quien sabe leer y escribir, pero también a quien es culto y educado, nos remite a un contexto histórico donde estos saberes han estado restringidos a las élites dominantes.

En este sentido, aunque existan ambigüedades terminológicas, para la comunidad bibliotecaria de la red es fundamental considerar la alfabetización como un proceso educativo integral que abarca desarrollos cognitivos, culturales y

sociales, y que responde a las necesidades de las comunidades. Esto incluye aspectos funcionales como la alfabetización económica y jurídica, así como académicos, que fortalezcan las trayectorias de las juventudes hacia la educación superior con la biblioteca como aliada.

Y en este camino de encontrar lugares comunes, no se puede obviar que la alfabetización se corresponde con una historicidad. La búsqueda de los pueblos y comunidades atravesadas por hechos victimizantes y exclusiones de los sistemas de opresión, para comprender y transformar las realidades, implica codificar o decodificar con sentido y comunicar con profundidad, con principios, con expansión espiritual y con una problematización de las escrituras faltantes u ocultas. También significa acceder y reconstruir un campo de expresión cultural en el que faltan voces omitidas, ignoradas o subvaloradas.

Aquí es importante preguntarse por los discursos hegemónicos que existen alrededor de la lectura y la escritura. Muchos de ellos profundamente coloniales, clasistas, capacitistas, racistas y patriarcales, en cuanto han ubicado en el imaginario y la

práctica social la cultura de la lectura y la escritura en ciertos sujetos, tipos de textos, lenguas y alfabetos. Esto desconoce que esta práctica no es otra cosa que el lugar de la palabra en escenarios y territorios que, como Colombia, son completamente diversos, complejos y plurales.

Situarnos de manera entrañable con la territorialidad nos recuerda una historia de saqueo de la palabra, las lenguas, la oralidad, los cuerpos y toda la simbolización que se anuda a sistemas de pensamiento que hay detrás de ellas. Nos encuentra con los caminos de resistencia de los pueblos y sus formas populares, ancestrales, contrarias a lo “culto”, disidentes y rebeldes desde donde se ha tejido las escrituras, las palabras, las lecturas, las historias.

La exclusión sistemática de lo que Gerda Lerner (1986) ha denominado, en su libro *El origen del patriarcado*, como “la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, creencias” (pp. 217-218) ha afectado especialmente a las mujeres y a aquellos seres por mucho tiempo considerados “no humanos, ni ciudadanos, ni civilizados”. Esto se traduce en la urgencia de conducir los esfuerzos de la educación hacia procesos

de concientización comprometida, para asumarnos como seres históricos dentro de la fuerza dialéctica que impulsa la acción para cambiar las condiciones materiales y simbólicas que han perpetuado el rechazo y la negación de la palabra escrita, hablada, corporizada y plasmada.

Con todo esto se quiere decir que, aunque en la literatura sobre las nuevas alfabetizaciones, las alfabetizaciones del siglo XXI, la transalfabetización, entre otras, se incluyan actividades y accesos específicos bajo el paraguas de la alfabetización, para Escuelas LEO es importante enmarcar su lugar de enunciación y su campo de acción. Esto implicar movilizar lugares comunes de encuentro que acojan contextos territoriales y estructurales, así como deseos democráticos que den lugar a la multialfabetización desde la biblioteca pública.

LA ALFABETIZACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA)

En el lenguaje de los derechos humanos, se ha ubicado la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) como un camino para la consecución de otros derechos

humanos, particularmente para alrededor de 700 millones de personas adultas en América Latina y el Caribe que están fuera del universo letrado o no saben leer y escribir de manera plena. Si bien el principal objetivo del aprendizaje y la educación de personas adultas (AEA) es llegar a quienes más lo necesitan.

Quinto informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos *Educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio* (UNESCO, 2022) menciona que “alrededor del 60 % de los países informaron que no había mejorado la participación de las personas con discapacidad, inmigrantes o personas privadas de la libertad. El 24 % de los países informaron que la participación de las poblaciones rurales disminuyó. Y la participación de los adultos mayores también disminuyó en el 24 % de los 159 países encuestados”. Estas cifras siguen siendo reveladoras de una deuda histórica y de la necesidad de marcos de acción estatal en términos de derechos humanos, respaldados por una inversión y enfoques adecuados para garantizar el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

Es importante mencionar que, en las recomendaciones que establecen principios y objetivos del AEA, además de la potenciación de las tecnologías de la información y comunicación, la educación permanente y el desarrollo profesional, así como la educación liberal, popular y comunitaria, están la alfabetización y las competencias básicas de lectura y escritura. Esto se refleja en las políticas públicas, que, como la LEO, apuntan a garantizar a la ciudadanía oportunidades de acceso para que, a lo largo de la vida, puedan participar de manera efectiva en los circuitos y prácticas de la cultura escrita en Bogotá.

De nuevo, este escenario nos sumerge en la ampliación de la noción ética, política y pedagógica de la alfabetización, que involucra distintos conocimientos y estrategias definidas por los contextos en los que se desarrollan. La EPJA y su permanente consolidación, construcción y desarrollo, así como el fortalecimiento estatal y comunitario de todo lo que necesitamos para vivir bien y con dignidad, son parte de las disputas por un universo ideológico, convivencial y de relaciones de poder cotidianas y

estructurales que atraviesan la educación.

En este sentido, las bibliotecas públicas y comunitarias están inmersas en esta tarea, pues una premisa es que la EPJA sucede en escenarios que se descolocan de la educación tradicional y formal. No se trata, de ninguna manera, de trasladar o “flexibilizar” el modelo de educación escolar a otros escenarios no formales. Por esta razón, cualquier proceso de alfabetización requiere sentipensar no solo una didáctica, sino también una reflexión pedagógica como proyecto emancipador y de democratización. Esto incluye la cualificación de las personas mediadoras o alfabetizadoras, la planificación de unos métodos situados y la creación de escenarios afectivos y efectivos.

APUNTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

La alfabetización ha sido un camino en el proceso histórico en el que, en diferentes décadas de la mitad del siglo XX y acorde al momento político que se vivía en la región, se consolidó como un campo de acción colectiva en los movimientos sociales. Estos movimientos, parafraseando a Alberto Melucci, pueden entenderse como sistemas de acción y mensajes simbólicos que proponen y ejecutan formas alternativas

de comprender los problemas sociales y de organizarse para actuar sobre ellos. En ese camino de construir identidades colectivas de grupos sociales excluidos, racializados y silenciados, diferentes movimientos sociales incluyeron en sus agendas la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, disputando y creando formas, métodos, programas, campañas y contenidos de una educación transformadora.

Experimentar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, tal como lo planteó Paulo Freire, encaminó procesos de educación popular al interior de organizaciones como el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil. Este movimiento ha posicionado que, aunque es el Estado el garante de asegurar el derecho a la educación, no puede ser el educador de los pueblos. Aquí se apunta a un elemento clave de la educación popular: la contradicción de clase, que sitúa a sectores populares como sujetos puntuales en la creación de conocimientos. Una definición que acompaña este planteamiento es lo que el MST ha señalado sobre la alfabetización:

No es solamente una campaña; es un proceso para capacitar a las personas

para –apropiar– un determinado código, a saber, el lenguaje escrito, las expresiones simbólicas y corporales. La finalidad es dar acceso a los/as trabajadoras excluidas de la vida escolar a los conocimientos acumulados por la humanidad, partiendo de lo concreto y próximo (la necesidad) hasta llegar a lo general y distante. Esta aprehensión les torna en sujetos personales y colectivos de los procesos históricos donde están insertos. (de Almeida, 2010, p. 37)

A partir de esta posibilidad creadora y creativa de la lectura, la escritura y la oralidad, se generan procesos de dignificación y sentido de la vida, tanto en lo individual como en lo colectivo o comunal. Esto se conecta con otros elementos claves que, desde la educación popular, enriquecen la praxis de las alfabetizaciones y que tienen que ver con el distanciamiento de la educación tradicional o “bancaria”, como la denominó Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*. Posteriormente, experiencias como Pañuelos en Rebeldía, en Argentina, ampliaron esta crítica, incorporando matices más integrales de la realidad y de los seres, abordando aspectos como la heteronormatividad,

el colonialismo, el sexismo y otros temas que en los planteamientos iniciales de la educación popular no estaban explícitos.

Desde este distanciamiento, la propuesta de una educación transformadora ubica el proceso dialéctico como horizonte, donde el diálogo constante entre alfabetizandas/os/es, educandas/os/es, alfabetizadoras/es, educadoras/es y los entornos inmediatos o distantes que componen la realidad es permanente. Este diálogo se convierte en el ritual de los procesos de concientización o de “conciencia comprometida”, que solo suceden al trascender de lecturas o miradas externas e involucrarse, hacerse partícipe y protagonista, o lo que podría llamarse “caminar la palabra y el territorio”.

Así, desde la educación popular se movilizan preguntas sobre los sujetos y sus crecimientos personales, relacionales, culturales y espirituales; sobre qué tipo de educación construir y para la construcción de qué territorios y territorialidades; y sobre qué propuestas pedagógicas y herramientas didácticas emplear. La educación popular es, sustantivamente, educación y, adjetivamente, política. Es una pregunta constante por los procesos educativos, de desaprendizaje, aprendizaje y enseñanza

colectiva que sustentan y forjan democracia.

4.2.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OBJETIVO GENERAL

Explorar las nociones y prácticas en torno a las alfabetizaciones, en particular la alfabetización inicial, para identificar espacios educativos, pedagógicos y didácticos comunes que fortalezcan esta apuesta político-pedagógica desde las bibliotecas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar un escenario de diálogo de saberes y experiencias sobre las alfabetizaciones, que nutra las definiciones y principios de las bibliotecas mediante nociones y prácticas compartidas.
- Complementar los diálogos, nociones y prácticas trabajadas con elementos conceptuales, históricos y político-pedagógicos de la alfabetización desde una perspectiva situada en América Latina y el Caribe.
- Trazar un horizonte que oriente las proyecciones y aspiraciones del quehacer

alfabetizador como una apuesta ética y política de las bibliotecas, contribuyendo a garantizar prácticas situadas de la cultura escrita en Bogotá.

- Crear colectivamente pistas metodológicas y didácticas para orientar procesos de alfabetización y multialfabetización.

4.2.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS

I. LA TIERRA PREPARADA: RECOJAMOS EL CAMINO ANDADO

Para propiciar un escenario de diálogo de saberes y experiencias alrededor de las alfabetizaciones y, así, nutrir las definiciones y principios de la Red a partir de nociones y prácticas compartidas, se plantea este primer momento de preparación de la tierra. Esta analogía nos invita a revisar el camino recorrido desde la Red en torno a las prácticas y apuestas de alfabetización.

En este sentido, planteamos tres exploraciones que permitan ubicar “nociones/definiciones”, “saberes/experiencias/prácticas” y “principios”.

Técnica: café del mundo

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué es la alfabetización?
- ¿Cuáles experiencias y prácticas de alfabetizaciones conoces o has desarrollado en la Red?
- ¿Cuáles son los principios clave para los procesos de alfabetización en la Red?

2. LA SEMILLA GERMINADA: SENTIPENSARES Y OTRAS FORMAS DE APRENDER

Para complementar los diálogos, las nociones y algunas prácticas de alfabetización desarrolladas en la Red, vamos a poner en remojo las semillas para que germinen aprendizajes que se piensan y se sienten desde este gran territorio llamado América Latina y el Caribe. Para ello se comparten algunos fragmentos de Pedagogía del oprimido, de Paulo Freire, con el propósito de identificar elementos clave, tales como:

- Concienciación comprometida
- Contextualización
- Educación como práctica de la libertad

■ Pedagogía / educación / didáctica

Técnica: ventana sobre la palabra (inspirada en Eduardo Galeano)

Luego de esta aproximación conceptual, nos disponemos en mesas de trabajo para realizar una lectura grupal sobre algunas experiencias pedagógicas de alfabetizaciones en el marco de las bibliotecas públicas. Una vez concluida la lectura, la socialización se desarrollará en un círculo de pecera.

Técnica: grupo de trabajo y círculo de pecera

3. LA SIEMBRA: TRAZAR CAMINOS DEMOCRATIZADORES

Para el Centro Aprende Intercultural, orientar las proyecciones y deseos del quehacer alfabetizador como una apuesta ética y política de la Red implica considerar de manera permanente e integral los diferentes enfoques. En este sentido, buscamos definir las prácticas de la cultura escrita en Bogotá desde una perspectiva situada, donde convergen diversas miradas que apuntan a una educación no sexista, anticolonial y anticapacitista.

En grupos de trabajo dinamizados por cada uno de los enfoques (género y diversidad sexual, discapacidad, étnico y

alfabetizaciones), se compartirán reflexiones iniciales para abordar estudios de caso que impliquen la conexión entre los diferentes enfoques en el desarrollo de procesos de alfabetización. La propuesta de cada grupo será plasmada en una puesta en escena que refleje situaciones donde no se tiene un accionar transversalizado por los enfoques. Luego de la representación, el público se convertirá en “espect-actor”, es decir, podrá interrumpir la acción y proponer alternativas para cambiar el desarrollo de la escena.

Técnica: Teatro del Oprimido (teatro forúnculo)

4. COSECHAS: CONSTRUCCIONES COLECTIVAS

Trabajar en las pistas metodológicas y didácticas para orientar procesos de alfabetización será una construcción colectiva que tendrá como punto de partida los momentos propuestos por la maestra María Antonia Zárate y Luis Carlos Vargas (2023) en el material publicado por SIBIBO Orientaciones pedagógicas para alfabetizadores:

- Saludo inicial
- Mística: verso inicial / canto / ritmo

- Desarrollo temático de la sesión
- Valoración
- Cierre: verso final / palabreo
- Despedida

El resultado o la cosecha del ejercicio colectivo será el diseño de una planeación que retome elementos metodológicos y didácticos trabajados, así como el proceso de indagación participativa y caracterización previos al inicio de cualquier actividad. Se tendrán en cuenta las experiencias cercanas, en desarrollo o proyección de las diferentes bibliotecas en las que lxs participantes inciden.

Técnica: círculos de diálogo

4.2.4 EXPERIENCIAS EXITOSAS

I. “SABER LO QUE ES LA LETRA”: UNA EXPERIENCIA DE LECTOESCRITURA CON MUJERES DE MIXQUIC

Descripción: a través de los relatos de diversas mujeres en Mixquic, este trabajo explora los desafíos y logros del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como el impacto personal y comunitario. Desde

una perspectiva cultural, social y crítica de la alfabetización, las autoras destacan la importancia de la educación como camino de transformación social, y de las posibilidades significativas al contextualizar los aprendizajes en la cultura local, los saberes propios y las memorias ancestrales.

Esta experiencia da cuenta de la alfabetización como un proceso que no es solo leer y escribir, puesto que involucra la identidad, territorialidad y la capacidad de expresar y reivindicar las propias historias.

Lugar: México

Población: mujeres jóvenes y adultas

Fuente: Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres Mixquic. Instituto de la Educación de la Unesco y Siglo XXI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149457/PDF/149457spao.pdf.multi>

2. PEDAGOGÍA DE LA TERNURA RADICAL, TRANSPEDAGOGÍA Y TRASESCRITURA

Descripción: con esta experiencia retomamos la práctica de la pedagoga, escritora, y performer trans, Lía García, pionera de las transpedagogías latinoamericanas y de la ternura radical. En

el marco pedagógico de la mediación, sus propuestas “té de amar” y “desmasculinizar”, aplicadas a adolescentes y jóvenes, destacan el deseo, el placer y el miedo como elementos que promueven las preguntas sobre los prejuicios y estigmas de las experiencias de vida trans. La experiencia pedagógica busca involucrar cuerpos que también han sido expulsados de la escuela, desde ese otro lugar, el ser educadore o maestre. Como menciona Lía García, su tránsito se hace colectivo cuando, al aparecer, afecta a les otros. De esta manera, entrecruza sentir lo trans, la pedagogía y la juventud a través de la conexión profunda entre los estudiantes y su experiencia como persona trans.

Logros: los estudiantes flexionan sobre la violencia y su rol en ella, se permiten cuestionarse a través del acercamiento a las corporalidades trans.

Fuente: Asociación por las Infancias Transgénero A.C. (s. f.). Biblioteca. <https://infanciastrans.org/biblioteca/>

3. AL BORDE PRODUCCIONES Y AKAHATA. HERRAMIENTAS DE CUIDADO COLECTIVO:

Descripción: estas dos experiencias indagan herramientas de cuidado y autocuidado para

defensorxs de derechos humanos y proponen diferentes metodologías y didácticas pertinentes para distintos contextos. Estas herramientas abren el horizonte para pensar el cuidado y autocuidado en los escenarios educativos que habitamos.

Lugar: América Latina y el Caribe.

Población: defensorxs de derechos humanos con sexualidades no normativas, experiencias de vida trans, personas con discapacidad y trabajadorxs sexuales de América Latina y el Caribe

Logros: colectivización del cuidado y generación de herramientas para responder a las violencias que atraviesan defensorxs de derechos humanos y comunidades.

Fuente: Mujeres Al Borde, Akāhatā y Mama Cash. (2019). Taller de protección colectiva y autocuidado feminista para defensoras de DDHH (Colombia, febrero 20-23, 2019). https://mujeresalborde.org/wp-content/uploads/2019/05/Taller-Defensoras-copartes-MC-3_compressed.pdf

Akāhatā. (s. f.). Seguridad y autocuidado. <https://akahataorg.org/autocuidado/>

4. REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA TRANSPEDAGOGÍA

Descripción: esta experiencia da cuenta de las reflexiones de la maestra Alanis Bello Ramírez, quien aporta elementos clave de las transpedagogías y permite problematizar las exclusiones de las experiencias de vida trans en los escenarios educativos.

Lugar: Bogotá, Colombia.

Población: personas con experiencias de vida trans.

Fuente: Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>

Por otra parte, en el siguiente enlace se pueden consultar algunos recursos de Bibliored físicos y digitales que nos permitan seguir profundizando en este tema:

https://drive.google.com/drive/folders/1QXH44040-tld_eJ3QPcTuI2jjBpk-I2?usp=drive_link

4.2.4 LECTURAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

- Archivo de la Memoria Trans. (s. f.). Publicaciones. <https://archivotrans.ar/index.php/publicaciones>
- Fundación Grupo de Acción y Apoyo a personas Trans (GAAT). (s. f.). Informes. <https://fundaciongaat.org/informes/>
- Lektu. (s. f.). Lia La Novia Sirena. <https://lektu.com/e/lia-la-novia-sirena/1923>
- Liga de Salud Trans. (s. f.). Publicaciones. <https://ligadesaludtrans.org/recomendamos/>
- Mocha Celis. (s. f.). Publicaciones. <https://mochacelis.org/publicaciones/>
- Mujeres Al Borde. (s. f.). Equipo activista y transfeminista: Nuestro deseo es nuestra revolución. <https://linkr.bio/mujeresalborde>

4.3 Alfabetización funcional y de acceso a la justicia

Ha sido tradición que los procesos de formación y educación, en los que participen sujetos, métodos y medios con objetivos

claros para lograr un aprendizaje adecuado, sean evaluados. En este sentido, se proponen algunos métodos pertinentes para verificar si el módulo o la misma ruta han sido eficaces.

En el marco de un proceso de formación sui generis como el que se propone en este documento, es importante combinar diferentes métodos de evaluación, principalmente de tipo reflexivo, es decir, aquellos que permitan constatar si el participante aprendió de los conocimientos impartidos, de la realidad expuesta, de sus propias falencias o errores, y del análisis de casos concretos.

Se sugiere que, al inicio de cada sesión, el orientador realice, de forma oral o escrita, algunas preguntas generales para identificar el nivel de conocimiento previo de los participantes sobre el tema a tratar. Esto servirá como línea base y permitirá medir, al final de cada sesión, lo aprendido.

El orientador debe procurar que, en cada sesión o tema tratado, los participantes realicen una autoevaluación individual o grupal acerca de los conocimientos adquiridos y comenten sobre la metodología empleada. Por ejemplo, se puede preguntar: *¿Qué enseñanza nos llevamos del aula luego*

de analizar cómo solucionar pacíficamente los conflictos? o ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del caso presentado por el orientador sobre la utilidad de la acción de tutela?

Es importante evaluar a través de presentaciones orales (máximo 10 minutos) y mediante las ayudas audiovisuales utilizadas los participantes. Esto no solo permite medir el grado de conocimiento adquirido, sino también la capacidad y competencia comunicativa del expositor. Así, se puede valorar la coherencia, la lógica y, desde luego, la capacidad de expresión del participante. Se aconseja que las exposiciones vayan acompañadas de un texto escrito (una página, preferiblemente a mano). Por ejemplo, podrían presentar casos reales que conozcan y en los que puedan aplicar lo aprendido, relacionados con temas de familia, laborales o de responsabilidad penal de jóvenes.

Para otros tipos de evaluación, como cuestionarios⁵ de opción múltiple o preguntas cerradas, se pueden aplicar al terminar cada módulo o al término del proceso. Las encuestas, por su parte, sirven para evaluar aspectos diferentes a los conocimientos, como el grado de

satisfacción frente al proceso formativo, la pertinencia de los contenidos, su utilidad práctica e, incluso, la posibilidad de que los participantes repliquen lo aprendido.

Finalmente, se puede sugerir que los participantes resuelvan cuestionarios (de respuesta corta u opción múltiple) en formato virtual. Esto permite reforzar lo visto en la sesión fuera del aula y contribuye a la retención de los conocimientos, además de mantener el interés en el proceso formativo.

4.3.1 CONTEXTO

Ante los altos rasgos de individualidad en un mundo globalizado, las acciones justas en la cotidianidad, en el tiempo y en los espacios se convierten en un reto para los Estados, las comunidades y lxs ciudadanxs. Así, el acceso efectivo a la justicia resulta ser un ideal para considerar en el contexto social, cultural, económico, político del Estado, la región, la ciudad, la localidad, la vecindad y la familia.

Existen variadas y seguramente muy completas disposiciones normativas como la Constitución Política, las leyes o reglamentaciones especiales que hacen mención del derecho fundamental de

acceder a la justicia, pero a pesar de esos postulados, en nuestro país se evidencian algunas realidades rodeadas de marginalidad, vulnerabilidad y especialmente de desconocimiento de ese derecho.

Así, la presente ruta pedagógica busca brindar herramientas a los orientadores en este proceso de formación, para que ellos puedan transmitir la información pertinente al ciudadano y este la apropie adecuadamente y para que pueda en caso de necesitarlo acudir a la justicia en cualquiera de las formas de acceso a la justicia, bien formal, no formal o alguna justicia especial y así pueda resolver pacíficamente sus controversias.

Adicionalmente, se brindará toda la información y orientación para que quienes reciban el proceso de formación conozcan y estén en capacidad de acudir a cualquiera de las diferentes instancias y puedan utilizar en debida forma los mecanismos de resolución pacífica de conflictos como la mediación o la conciliación, igualmente se profundizará en áreas puntuales que se han identificado como críticas en algunas comunidades por la reiteración de actos y hechos que resultan lesivos de los derechos humanos como los

relacionados con el tema familiar (violencia, inasistencia alimentaria, etc.), el tema laboral (despido injusto, no pago de acreencias, etc.), además de ilustrar el tema penal en el que pueden incurrir con conductas ilícitas los niños, niñas y adolescentes.

Es de trascendental importancia para la formación ciudadana el estudio de cada una de las áreas que comprende la presente ruta pedagógica, incluso los relacionados con la protección de los derechos individuales o colectivos. Todos estos contenidos se presentarán combinando la teoría con la práctica de tal forma que el participante en el proceso de formación aprehenda el cómo lograr la óptima solución de lo que el mismo estime como problemática de tipo legal.

Este proceso de formación busca que quien participe en ellos adquiera competencias y habilidades básicas para identificar casos donde es necesario acudir al servicio de justicia por acciones u omisiones que amenacen o violen sus derechos (desde oponerse al cobro excesivo de un servicio público, exigir alimentos para su subsistencia, hasta poder reclamar ante las autoridades competentes sus derechos laborales).

⁵ Se anexa un modelo de cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Anexo 2

Las actividades formativas de la biblioteca pública en la actualidad resultan fundamentales para atender las políticas de inclusión social, donde sin discriminación alguna se brinda la oportunidad al acceso a la educación, para proyectar sentido de comunidad e integrar de manera activa a quienes forman parte de ella, a incentivar la capacidad individual para ejercer sus derechos fundamentales y a contar con el acceso a información para hacerlo (Lozada, s. f.).

4.3.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Conocer las diferentes rutas para acceder a la justicia ante eventuales amenazas o violaciones de los derechos individuales o colectivos, esto en la medida que la realidad social y la cotidianidad está rodeada de hechos y actos que los regula la normatividad jurídica y en la cual es preciso que el ciudadano pueda reivindicar los derechos mencionados.
- Comprender que el acceso a la justicia y la labor que realizan ciertas instituciones públicas y privadas para que esta sea efectiva buscan hacer vigentes los principios de convivencia, orden social y paz. Este servicio

que presta el Estado y el derecho del ciudadano para acudir a la justicia legítima la existencia de su orden constitucional y legal.

- Crear conciencia ciudadana para que se potencien comportamientos tanto éticos como acordes con la ley en el ejercicio ciudadano, además se evidencie conocimiento y confianza respecto a la utilización de los diferentes mecanismos para resolver sus conflictos y así construir entornos favorables para el desarrollo personal, familiar, profesional y social.
- Transmitir conocimiento a quien participe en el proceso formativo para que en caso de ser necesario puedan utilizar los mecanismos constitucionales y legales para la protección de los derechos fundamentales, de tal manera que aumente en la ciudadanía la capacidad comunicativa, reflexiva y de entendimiento de la realidad social.
- Apropiar por parte del orientado conceptos e ideas claras en temas específicos como los relacionados con el derecho de familia,

derecho laboral o responsabilidad penal de los menores de edad y demostrar convicción respecto a que el afianzamiento de valores y conocimiento de los derechos, estos últimos son elementos básicos para su desempeño como persona en un contexto de justicia y libertad.

4.3.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS

I. MECANISMOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD

- Comprender que el acceso a la justicia es un derecho fundamental
- Diferenciar las orbitas de aplicación de las diferentes clases de justicia
- Conocer las diferentes instituciones prestadoras del servicio de justicia
- Analizar casos donde existe posibilidad de ser aplicada cada modalidad de justicia

REFERENTES

Los presupuestos para cumplir el ideal de justicia de una colectividad es la práctica legítima y eficaz del derecho y el ejercicio

pleno de los derechos ciudadanos. El Acceso a la Justicia es deber del Estado, es decir de todos los actores e involucrados, incluso de la institucionalidad pública, la institucionalidad privada y el mismo ciudadano investido para brindar el servicio, por tanto, quien actúe como operador debe:

- Conocer la situación social, política, económica, institucional del país
- Identificar las instituciones, liderazgos, cultura e idiosincrasia de un territorio
- Identificar problemas y buscar superarlos de manera pacífica directamente o a través de un tercero investido para hacerlo.

En Colombia existe una política pública sustentada en el derecho que acoge los principios y normas jurídicas que reconocen las obligaciones del Estado de respetar, garantizar, proteger y promover los derechos y las libertades ciudadanas, por tanto, es importante comprender el significado de la justicia, conocer la función social del derecho y de la institucionalidad encargada de proteger los derechos y prevenir la conflictividad (Carvajal, 2002).

Resulta importante que el actuar de la institución pública, privada y del mismo

particular para que la normatividad se aplique con eficiencia y legitimidad, cobrando especial importancia la responsabilidad social y el significado de esta acción para las comunidades y territorios en especial los que están en condiciones de especial protección (Monticelli, 2000).

La noción de Justicia, Convivencia y Paz se expresan en las acciones sociales: la vida cotidiana y las prácticas (individual y social) y en las instituciones; en las estructuras sociales: la ética, la norma jurídica, el modo de gobierno, las políticas de Estado (económicas, sociales, jurídicas, ambientales, etc); y en el mundo de las ideas y la culturalidad.

Así el acceso a la justicia es un derecho orientador del actual de un Estado Social de Derecho en razón a que con su ejercicio se pueden ejercer y proteger los demás derechos (Castillo, 2011), su actuación puede ser formal u oficial cuando se acude a las instituciones públicas y no formal cuando los particulares investidos, contribuyen a la solución del conflicto. Igual, para algunos casos existe una justicia especial que busca contribuir al fin del

Estado, esto es la exaltación de la dignidad humana y a rescatar las aspiraciones de la persona, de la sociedad, del cumplimiento del deber de la institucionalidad y la eficacia de los retos de las políticas de Estado que correspondan a las realidades políticas, jurídicas y sociales del país.

2. SERVICIO DE JUSTICIA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD

- Conocer los principales elementos diferenciadores entre jurisdicción y competencia
- Distinguir los elementos que diferencian las ramas de derecho objeto de estudio
- Conocer la eventual actuación legal en cada una de las áreas enunciadas en el objetivo (Laboral, de familia y responsabilidad penal de niñas, niños y adolescentes).

REFERENTES

Una de las mayores preocupaciones de la ciudadanía es la ocurrencia de casos que afectan la tranquilidad afectiva o económica del grupo social o del individuo. En este sentido, los problemas al interior de la

familia, los conflictos laborales o aquellos vinculados con temas penales en los que puedan incurrir los niños, las niñas o los adolescentes cobran una mayor importancia, ya que es necesario conocerlos y saber cómo proceder para su solución. Veamos en qué pueden consistir cada uno de ellos:

De acuerdo con estadísticas de centros especializados, en el núcleo familiar hay discordias frecuentes, como las disputas entre hermanos o entre primos por causas diversas, tales como la diferencia en gustos, aficiones o la mala comunicación, además de los problemas de pareja que surgen por celos, uso del dinero, falta de responsabilidad derivada de la alimentación, educación, salud o pérdida de trabajo. Estas situaciones pueden conllevar a violencias físicas, separaciones, divorcios, adicciones o enfermedades.

En este contexto aparece el derecho de familia, que busca resolver casos relacionados con alguna de estas situaciones o controversias que involucren a un miembro de la familia y requieran la intervención de la institucionalidad competente para su solución. Entre estos casos se pueden mencionar las separaciones

de bienes, separaciones de cuerpos, divorcios, uniones maritales de hecho, adopciones, impugnación de paternidad, inasistencia alimentaria, custodia del menor, régimen de visitas, entre otras.

Los asuntos laborales, relacionados con las variadas formas de trabajo y que pueden comprender un sinnúmero de actividades, están siempre vinculados con temas económicos y sociales que afectan o benefician a un individuo o a una colectividad. Variables como el salario, el tiempo laborado y las condiciones laborales son aspectos regulados por el derecho laboral. Este regula las relaciones entre empleadores y trabajadores, incluyendo diferentes tipos de contratos, horarios de trabajo, remuneración normal, remuneración de tiempo extra, derechos y deberes derivados de la relación laboral, seguridad social, acoso laboral y resolución de conflictos laborales.

Se busca que el participante conozca estos aspectos y, además, que tenga información sobre cómo presentar quejas y reclamos por motivos laborales, sepa ante qué autoridades competentes puede hacerlo e identifique los canales

de atención del Ministerio del Trabajo.

Adicionalmente, en este módulo se orientará acerca del sistema de responsabilidad penal para niños, niñas y adolescentes, especialmente sobre el conjunto de normas, institucionalidad, funciones y actividades de quienes trabajan para investigar, analizar, determinar y decidir la orientación o acción a seguir con estas personas, que cuentan con especial protección constitucional.

Los niños, niñas o adolescentes que han cometido algún delito deben recibir un tratamiento especial que los oriente y prevenga la comisión de nuevas conductas ilícitas. Este tratamiento debe ser específico, diferenciado y restaurador de derechos, garantizando la verdad, la justicia y la reparación. La eventual privación de la libertad solo procede para quienes, al momento de cometer el ilícito, tengan más de catorce y menos de dieciocho años.

Es importante conocer quiénes son competentes para conocer estos casos y procurar el restablecimiento de derechos. Entre ellos se encuentran el defensor de familia, el comisario de familia, el inspector de policía, el juez de familia, el juez civil municipal o promiscuo municipal o la autoridad tradicional en caso de pertenecer a una etnia o comunidad especial.

3. MECANISMOS CONSTITUCIONALES DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD

- Entender que los derechos humanos constituyen la base de un Estado social de derecho.
- Conocer el alcance de cada mecanismo constitucional para proteger los derechos individuales y colectivos.
- Aplicar de manera concreta los conocimientos adquiridos a través de la práctica.

REFERENTES

Ante la amenaza o violación de los derechos y libertades ciudadanas la legislación en Colombia establece

mecanismos para su debida protección, entre ellos se pueden citar la tutela, la acción de cumplimiento, las acciones para proteger derechos colectivos e incluso el mismo derecho de petición o el habeas corpus.

Para abordar las situaciones o condiciones que afectan los derechos y libertades del individuo, surge la necesidad de que el Estado cuente con una normativa y una institucionalidad que aseguren la protección para el respeto y la garantía de los derechos ciudadanos (Cifuentes e Higuera, 2014)

La Constitución de 1991 estableció la creación y fortalecimiento de varias instituciones y mecanismos jurídicos para la protección de los derechos humanos, entre los cuales destacan:

- Personerías municipales: reciben denuncias sobre violaciones de derechos humanos.
- Defensoría del Pueblo: promueve el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, además de gestionar casos ante las autoridades competentes.
- Procuraduría General de la Nación: vigila la conducta de los servidores

públicos y el cumplimiento de lo previsto en el orden jurídico.

- Rama judicial del poder público: defiende, a través de procedimientos legales y constitucionales, los derechos y libertades de los ciudadanos.

Entre los principales mecanismos de protección se encuentran:
 - Acción de tutela: diseñada para proteger los derechos fundamentales que hayan sido amenazados o vulnerados por una autoridad pública o un particular que ejerza funciones públicas. Su procedimiento, características y requisitos son motivo de estudio teórico y práctico en esta unidad.
 - Acción de cumplimiento: busca garantizar el cumplimiento de lo previsto en una ley o acto administrativo, cuando su incumplimiento o acción contraria pone en peligro el ejercicio de derechos.
 - Acción popular: mecanismo clave para proteger derechos colectivos de un grupo de personas. Se utiliza para prevenir daños, evitar amenazas o restituir derechos colectivos como el patrimonio público, el

espacio público, la seguridad, la salubridad pública, la moral administrativa, el medio ambiente y la libre competencia económica.

- Acción de grupo: similar a la acción popular, pero enfocada en la defensa de los derechos de varias personas o comunidades con condiciones uniformes respecto a una causa específica. Busca la indemnización por daños causados.
- Derecho de petición: considerado una facultad de toda persona para solicitar información o intervención de las autoridades por motivos de interés individual o general. Aunque no es estrictamente un mecanismo de protección, puede ser utilizado en este sentido.
- Habeas corpus: derecho fundamental que tutela la libertad personal cuando esta ha sido restringida de manera arbitraria. Puede presentarse de forma verbal o escrita, y no requiere la intervención de un abogado.

4.3.4 KIT DE HERRAMIENTAS PARA APLICAR EN LA BIBLIOTECA

La caja de herramientas se puede entender como una serie de recursos o estrategias que buscan complementar el proceso educativo, fortalecer la apropiación de la información y por consiguiente de conocimientos, esto genera un valor agregado a las estructuras y modelos tradicionales donde la interacción de los actores e involucrados en el proceso de formación trae beneficios, más aún en un contexto como el actual donde la virtualidad se ha fortalecido en diferentes campos incluida la educación:

- Acceso físico a la biblioteca donde se desarrolle el proceso de formación (aulas, auditorios, etc.)
- Instructivo para la utilización de los recursos y materiales que tenga la biblioteca (Libros, revistas, escritos, videos o bases de datos).
- Materiales para registrar o reproducir la información suministrada por el orientador (libretas de apuntes, lapiceros) o para preparar una presentación (fotocopiadora, impresora, cartulinas, marcadores, etc.).

- Otras herramientas más especializadas para el registro de información o desarrollo de actividades como diseño de infografías⁶, poster, volantes, folletos. (computadoras, proyector).
- Otros recursos como infografías (representaciones gráficas con contenidos interpretativos de la información); guías (pautas para desarrollar actividades); Videos (que pueden ser registros del mismo proceso de formación, eventos en vivo o grabados transmitidos por el canal de YouTube) (Ministerio de Educación, 2022)
- Grabadoras de voz, de imágenes o dispositivos móviles para registrar presentaciones o simulaciones de casos y que posteriormente pueda realizarse una retroalimentación.
- Espacios comunitarios para realizar representaciones de casos y otras actividades.
- Otros recursos virtuales y físicos que se encuentran en el catálogo de BiblioRed.

4.3.5 LECTURAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

- Álvarez, G. S. (2003). La mediación y el acceso a justicia. Rubinzal-Culzoni Editores.
- Folberg, J., y Taylor, A. (1992). Mediación: resolución de conflictos sin litigio (B. B. Mendoza, Trad.). Limusa; Grupo Noriega.
- Gaviria Gutiérrez, E. (2003). La amigable composición. Foro del Jurista, 23. Medellín.
- Gil Echeverry, J. H. (2011). La conciliación extrajudicial y la amigable composición. Editorial Temis.
- Ministerio del Interior y de Justicia, & Universidad Nacional de Colombia. (2007). Programa Nacional de Conciliación. En Normatividad, jurisprudencia, conceptos. Kronos.
- Robayo, G. C. (2003). Mecanismos de resolución de conflictos. Defensoría del Pueblo, Imprenta Nacional.

⁶ Se anexa un formato para ser complementado a manera de ejemplo. Anexo 3.

4.4. Alfabetización académica

Todo diseño pedagógico debe situarse en el espacio formativo donde pretende aplicarse, así como debe contar con las claves que permitan adaptarlo a los públicos de esos espacios formativos. Este diseño pedagógico de alfabetización funcional y académica está pensado específicamente para las bibliotecas públicas. El lector o la lectora podrá encontrar en este documento una aproximación conceptual a la alfabetización funcional y académica, las diferencias entre estas dos alfabetizaciones, las apuestas que estas contienen en términos de las políticas de lectura, escritura y oralidad. Allende a esto, encontrará una propuesta curricular que comporta: objetivos de aprendizaje; diseño metodológico; estrategias didácticas y una caja de herramientas (anexos).

Generalmente, las bibliotecas físicas y, en la actualidad, las digitales son vistas como repositorios de datos que se consultan, pero que, generalmente, quedan hasta allí. Un yacimiento de información que debe esperar a ser consultado. Sin embargo, gracias a discusiones y propuestas activas como la alfabetización informacional, las humanidades digitales, entre muchas otras,

y, recientemente, la inteligencia artificial, las bibliotecas han generado otras dinámicas en sí mismas. Y aunque esto pueda parecer muy obvio, es importante recordarlo no de cara a quienes conocen y habitan las bibliotecas, sino de cara a quienes no las reconocen y, por tanto, ignoran su quehacer en la función social, comunitaria y educativa. Es justamente en esa función educativa de la biblioteca en la que debemos hacer hincapié cuando se trata de poner en discusión si es necesario o no un currículo y unas prácticas pedagógicas en sí mismas. No obstante, pensar en las prácticas pedagógicas propias de las bibliotecas públicas debe tener como eje la pregunta: ¿Prácticas pedagógicas sobre qué? ¿Sobre cuáles asuntos? Y es ahí donde empezamos a pensar qué se trabaja en las bibliotecas públicas más allá de los contenidos particulares de las materias o núcleos temáticos en los que se ordenan sus colecciones. También inauguramos un campo del quehacer bibliotecario que va más allá de la promoción de esos contenidos y comenzamos a transitar los ejercicios formativos como parte de la visión y la misión como servicios educativos no formales. Es por estas

imprescindibles discusiones y debates que, en este documento, abordaremos solo dos de los ejercicios formativos, de los múltiples posibles: la alfabetización funcional y la alfabetización académica.

4.4.1. Contexto

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

Las aproximaciones sobre la alfabetización funcional se han desarrollado a lo largo del siglo XX y el siglo XXI, adaptándose a los cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos. Entre 1960 y 1970, el término alfabetización funcional emerge para responder a la complejidad de los contextos laborales y cotidianos que configuran la vida moderna. Se reconoció la necesidad de que la lectura y la escritura trascendieran la simple decodificación y codificación en entornos escolares, para integrarse en un mundo que demanda habilidades situacionales y específicas. Esto implica leer e interpretar de manera contextual, ajustándose a las exigencias prácticas del entorno.

En el Congreso Mundial de Ministros de Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo (1965, Teherán), la Unesco destacó por primera vez la relación entre

alfabetización y desarrollo, introduciendo el concepto de alfabetización funcional:

La alfabetización no se debe considerar un fin en sí misma, sino un medio para preparar al hombre a desempeñar un papel social, cívico y económico que trascienda los límites de la forma rudimentaria de la alfabetización consistente en la mera enseñanza de la lectura y la escritura. (Unesco, 2006)

Durante esta época, se empezó a explorar cómo las habilidades de lectura y escritura podían aplicarse a contextos cotidianos, especialmente en entornos laborales y productivos. En ese entonces, la alfabetización funcional estaba dirigida exclusivamente a jóvenes y adultos con dificultades para leer y escribir en dichos contextos, quedando la infancia fuera de su alcance, ya que se asumía que esta etapa estaba cubierta por la escolarización formal (Rodríguez Gallardo, 2020).

Pensadores como Paulo Freire, Enrique Dussel y Jean-Louis Calvet analizaron cómo la alfabetización funcional, especialmente en contextos coloniales y neocoloniales, podía convertirse en una herramienta de perpetuación de dinámicas glotofágicas y de

actualización colonial (Calvet, 2005). Estos autores subrayaron que, mientras que la alfabetización básica podía orientarse desde un enfoque humanista, la alfabetización funcional en contextos de explotación adquiriría un carácter instrumental, más vinculado al mantenimiento de sistemas desiguales que a su transformación.

En los años 80, los debates sobre la funcionalidad ampliaron el concepto para incluir habilidades matemáticas y de resolución de problemas. La UNESCO exploró necesidades específicas de las ciudadanías nacionales y, con el Informe Delors de 1996, destacó la alfabetización funcional como parte esencial del aprendizaje a lo largo de la vida. Este informe influyó significativamente en políticas educativas globales y fomentó programas dirigidos a comunidades desfavorecidas, integrando habilidades prácticas con aprendizaje académico.

Con la llegada de internet y las tecnologías digitales, la alfabetización funcional se expandió para incluir habilidades relacionadas con la navegación de entornos digitales, la evaluación crítica de información en línea y la comunicación efectiva mediante

herramientas tecnológicas. A pesar de estos avances, persisten críticas sobre cómo medir esta alfabetización, ya que las pruebas estandarizadas suelen quedarse cortas al reflejar habilidades necesarias en situaciones reales. Gobiernos y organizaciones internacionales continúan promoviendo políticas públicas para fortalecer la alfabetización funcional, reconociendo su importancia para el desarrollo económico, político y social (Unesco, 2005).

Teniendo en cuenta este recorrido algunos de los antecedentes sobre la alfabetización funcional, es necesario hacer un acuerdo sobre qué entendemos cuando hablamos de esta. Paulo Freire estableció la relación entre la creación de la consciencia de las personas y la función de la escritura y las matemáticas en el proceso de liberación del ser humano que, mediante la concienciación, puede leer e interpretar el mundo que le rodea, lo que le permite comprender mejor las contradicciones de la sociedad (Rodríguez, 2020).

Toda lectura de una palabra va precedida por una lectura del mundo. Partiendo de la lectura del mundo que el lector aporta a los programas de

alfabetización —una lectura determinada socialmente y por la clase—, la lectura de la palabra remite al lector a la previa lectura del mundo, que es, de hecho, una relectura. (Freire, 1997, p. 80)

Entenderemos por alfabetización funcional a la capacidad de una persona para utilizar habilidades de lectura, escritura y matemáticas en contextos cotidianos y prácticos de comprensión del mundo. Esto es, además de la habilidad de leer y escribir, tener la capacidad de interpretar información, resolver problemas y comunicarse efectivamente en situaciones de la vida diaria, como en el trabajo, en la escuela o en la comunidad.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Durante los siglos XX y XXI, el concepto de alfabetización académica ha estado en el centro de discusiones sobre los límites de la educación, la formación y la alfabetización misma. Estas discusiones tienen como horizonte de posibilidad hacer una delimitación conceptual y, también, sobre las prácticas pedagógicas que esto implica. Ahora bien, toda delimitación conceptual exige, a su vez, una concreción de los públicos

objetivo; y es justo en este ejercicio donde encontramos el eco para hacer esta propuesta.

En la década de los sesenta y setenta, cuando los debates sobre qué es la alfabetización, sus campañas, sus apuestas nacionales y sus discusiones pedagógicas estaban en boga, la alfabetización académica no aparecía del todo en el panorama, pues se asumía que la escolarización cumplía esta función formativa. Sin embargo, con la aparición de la alfabetización funcional y las necesidades especificadas sobre el ejercicio de lectura y escritura para la vida moderna; empezó a tomar fuerza la idea sobre la importancia de que las personas pudieran comprender críticamente la información. En la década del 70 y hasta los 90, surgieron enfoques que promovían una alfabetización crítica en las escuelas; es decir, entre las habilidades de lectura se incluían la posibilidad de analizar, cuestionar los textos y los medios que consumían (Unesco, 2005). Y fue allí, donde la noción de alfabetización académica emerge y toma forma. Para fortalecer la comprensión de lectura y luego su aproximación crítica, era preciso cualificar y refinar las habilidades de los estudiantes y estas

involucraban los campos de conocimiento específicos; es decir, las disciplinas.

La alfabetización académica, entonces, encuentra su enclave, justamente, en la educación superior. Si el ejercicio de lectura y escritura debería ser contextualizado, la lectura, escritura y la oralidad comporta niveles de profundidad que se relaciona con el aprendizaje del metalenguaje disciplinar y la investigación. En este sentido, el postulado del aprendizaje a lo largo de la vida y las alfabetizaciones termina de configurarse, así como de especializarse; y esto deviene en que el refinamiento de la lectura y la escritura, su aprendizaje y enseñanza no termina en la escuela (Carlino, 2013). No obstante, la alfabetización académica tenía asuntos que resolver. Aprender a leer y a escribir en la escuela era insuficiente para los y las estudiantes que se enfrentaban al ingreso a la universidad. Es por esto que las apuestas pedagógicas tenían que refinarse aún más cuando se trata de aprehender los discursos disciplinares.

Paula Carlino ha sido una de las principales investigadoras sobre la alfabetización académica; ha realizado distintos estudios exploratorios y

comparativos sobre las maneras de enseñar a leer y escribir en la universidad. Se plantea, así, una definición de alfabetización académica como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requerida” para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410). Sin embargo, la alfabetización académica tiene una premisa: las habilidades que pretenden desarrollar no son básicas, por lo tanto, no son únicas y tampoco son un asunto concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, cuestiona que el aprendizaje de la lectura y la escritura se completen (Carlino, 2003). De ahí que algunos especialistas en el tema propongan que la alfabetización académica convoca a varias alfabetizaciones al tiempo, y en la época que corre esto se complejiza aún más con la emergencia del uso de la inteligencia artificial y la diversificación de los medios productores de conocimiento. De este modo surgieron distintas propuestas, como escribir a través de los currículos, pedagogía del progreso, enfoque de géneros textuales, leer y escribir para pensar

críticamente, escribir en las disciplinas y escribir para aprender (Andrade, 2016).

Ahora bien, la alfabetización académica no culmina cuando el estudiante se gradúa, sino que sigue su camino al ámbito profesional. Entonces, volvemos a la alfabetización en entornos laborales, lo que nos pondría a pensar nuevamente en un puente entre alfabetización funcional y académica: ¿cómo funcionaría? La respuesta es la complementariedad, siguiendo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Los desafíos del siglo XXI permiten pensar en todas las alfabetizaciones como complementarias; sin embargo, se sigue abogando porque su investigación se haga cada vez más específica como posibilidad de refinar sus estrategias pedagógicas.

LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL Y ACADÉMICA EN LAS BIBLIOTECAS

Las bibliotecas públicas han sido históricamente centros de conocimiento, aprendizaje y comunidad. En el siglo XXI, su papel se ha expandido para incluir no solo yacimiento de conocimientos y recursos físicos, sino también como lugares en que la formación ciudadana ocurre, así como también hay espacio para la promoción

de diversas formas de alfabetización. Entre estas, las alfabetizaciones funcional y académica son procesos formativos que son necesarios, pero que, en algunos casos, suscitan algunas discusiones que rondan las ideas si los procesos formativos que se hacen en la biblioteca pública la escolarizan o son complementarios; y sin son complementarios, la pregunta es ¿cómo lo sería? Sin embargo, esta ruta pedagógica es una apuesta porque estas alfabetizaciones pueden estar en las bibliotecas públicas modernas, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida (Unesco, 1996).

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL: UNA HERRAMIENTA PARA LA VIDA COTIDIANA

La alfabetización funcional se refiere a la capacidad de una persona para utilizar habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética en situaciones cotidianas. Esto incluye desde leer un horario de autobuses hasta comprender instrucciones médicas o manejar transacciones bancarias. La importancia de esta forma de alfabetización en la biblioteca pública es múltiple:

1. Inclusión social: las bibliotecas públicas sirven a comunidades diversas, incluyendo

personas que han tenido dificultades para acceder a la educación formal. Ofrecer programas de alfabetización funcional ayuda a integrar a estos individuos en la sociedad y a los diversos roles que cumplen en la sociedad, permitiéndoles participar de manera más eficiente en sus actividades económicas y sociales.

2. **Autonomía:** la capacidad de realizar tareas diarias sin asistencia externa es crucial para el acceso a sus derechos civiles. Las bibliotecas pueden ofrecer talleres y recursos que enseñen estas habilidades prácticas.
3. **Acceso a información:** en una era donde la información es fundamental para cualquier rol en la sociedad, ser capaz de entender documentos básicos es esencial para acceder a servicios públicos, oportunidades laborales, gestión de proyectos sociales y comunitarios y derechos legales.

Estas tres aristas se corresponden con los ámbitos en los que intervienen las bibliotecas públicas, señaladas por el profesor Didier Álvarez (2005), como las funciones educativas de las bibliotecas, a saber: cultural, económica, educativas y políticas.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: EL CAMINO HACIA EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

La alfabetización académica va más allá del uso práctico del lenguaje; implica habilidades críticas como el análisis, la síntesis y la evaluación de información compleja. Esta forma de alfabetización es igualmente vital en las bibliotecas públicas por varias razones:

1. **Fomento del pensamiento crítico:** en un mundo saturado de información, ser capaz de discernir entre fuentes confiables y no confiables es crucial. Las bibliotecas pueden ofrecer programas que enseñen cómo evaluar críticamente artículos académicos, noticias y otros tipos de información.
2. **Preparación educativa:** muchos usuarios de bibliotecas son estudiantes que buscan apoyo adicional fuera del entorno escolar formal. Recursos como tutorías, clubes de lectura académica y acceso a bases de datos especializadas pueden ser invaluable para la inserción a la universidad y en su campo profesional.

3. **Desarrollo profesional:** la alfabetización académica también es esencial para adultos que buscan avanzar en sus carreras o cambiar de campo profesional. Las bibliotecas pueden proporcionar acceso a cursos en línea, certificaciones y otros recursos educativos avanzados.

EL PAPEL INTEGRAL DE LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Las bibliotecas públicas están en una posición única para abordar ambas formas de alfabetización debido a su accesibilidad y su misión inclusiva. A través de programas bien diseñados, pueden ofrecer:

- Talleres interactivos: sesiones prácticas sobre temas como finanzas personales (alfabetización funcional) o técnicas avanzadas de investigación (alfabetización académica).
- Recursos digitales: acceso gratuito a plataformas educativas en línea que cubren desde habilidades básicas hasta cursos universitarios.
- Asesorías personalizadas: servicios uno-a-uno con bibliotecarios que pueden guiar a los usuarios según sus necesidades específicas.

Las bibliotecas públicas tienen un papel crucial en promover estas formas de alfabetización, ofreciendo recursos accesibles y programas educativos que beneficien a todos los miembros de la comunidad. Al hacerlo, no solo cumplen con su misión tradicional como yacimientos del conocimiento, sino que también se adaptan a las necesidades cambiantes del siglo XXI, trabajando por la equidad de los servicios formativos, garantizando el acceso a los derechos y fortaleciendo el tejido social.

4.4.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Recordar y reconocer la estructura de las oraciones simples y complejas en español
- Comprender el significado de las palabras usadas en diferentes textos
- Analizar los textos por capas para extraer la información relevante sobre el propósito en particular.
- Usar las habilidades de lectura, escritura y oralidad que le exige una situación cotidiana en particular.
- Evaluar la precisión y relevancia de la información leída o recibida

- Crear textos escritos que sean coherentes y adecuados para los diferentes propósitos de su tarea comunicativa.

4.4.3 MÓDULOS DE FORMACIÓN PARA BIBLIOTECARIOS

¿CÓMO SE RELACIONAN LAS PRÁCTICAS LEO O LA MISIONALIDAD FORMATIVA DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA CON EL EJE TEMÁTICO?:

Como se dijo en apartados anteriores, la biblioteca pública tiene unas funciones específicas que cumplir frente a la sociedad, a saber: la educativa, cultural, económica y política. Con este módulo lo que se propone es un nivel de incidencia transversal de las funciones, que permita que la formación ciudadana sea parte de la agenda de la política pública y que pueda tener injerencia en las condiciones materiales de los ciudadanos. Asimismo, contribuye al acceso a derechos fundamentales de la ciudadanía y es, justo ahí, donde la biblioteca cumple su misión, a saber:

El análisis del contexto social o conformación particular de los procesos sociales (culturales, educativos, políticos y económicos) que caracterizan la sociedad

presente y futura. Para lo cual deben dar cuenta de las realidades e ideales de sociedad – cultura – [humanidad], así como formular las necesidades de formación de las personas en su calidad de ciudadanos, lectores y productores/consumidores de información. (Álvarez, 2005, p. 10)

Esto sería parte de la construcción de un macro-currículo de la biblioteca, en palabras de Álvarez, pues permite que haya procesos formativos intrínsecos a la biblioteca, así como que los contenidos (colecciones) de estas puedan ser usados con un objetivo distinto a intelectualizar a la sociedad.

MÓDULOS DE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

I. APRENDIENDO A LEER Y A ESCRIBIR EN LA VIDA COTIDIANA

Objetivos

- Desarrollar habilidades básicas de lectura y escritura en contextos cotidianos.
- Fomentar la comprensión de textos simples y su aplicación práctica.
- Promover la confianza en el uso de la lengua escrita para la comunicación diaria.

Duración: 8 sesiones (1.5 horas cada sesión)

Público: Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la necesidad de refinar sus habilidades de lectura y escritura en los distintos roles que se desempeñan en la vida cotidiana: trabajadorxs, padres, madres, compañerxs de trabajo, ciudadanxs en demanda de derechos.

1. ¿Qué es la lectura y la escritura en la vida cotidiana?

Actividad: Discusión grupal sobre experiencias personales relacionadas con la lectura y escritura.

Esta discusión puede ser mediada con preguntas orientadoras a partir de sus profesiones, oficios o roles de la vida cotidiana. Se recomienda trabajar con tarjetas que identifiquen a los y las participantes.

2. Elementos básicos de la lectura y la escritura

Actividad: Juegos de rompecabezas con oraciones por reconstruir

Esta actividad puede hacerse en dos grupos. A cada grupo se le asigna un conjunto de oraciones (contextualizadas con la época) que les permita interiorizar la estructura de las oraciones simples y complejas.

Se debe contemplar los diferentes usos y órdenes de las oraciones.

3. Lectura de textos simples

Actividad: Lectura en voz alta y preguntas de comprensión y bingo de preguntas.

Quien medie a este punto ha conocido un poco más al grupo de participantes, en este sentido, la idea es que pueda elegir textos que puedan ser sugestivos o llamativos para las personas que asisten. Asimismo, debe evaluar el léxico de las asistentes. Si se ha venido con una constante de no conocer palabras, puede incluir los diccionarios o las búsquedas en internet en fuentes como la RAE.

Puede separar al grupo por diferentes textos y que al final pueda socializar con sus compañerxs la información que han extraído.

A partir de esta actividad, puede completar un diagnóstico de los niveles de lectura de quienes asisten.

4. Identificación de información clave

Actividad: Subrayar información que consideren relevante en un anuncio, folleto, columna de opinión.

Tomar nota de lo que les parece más relevante. Quien medie a este punto ha conocido un poco más al grupo de participantes, en este sentido, la idea es que pueda elegir textos que puedan ser sugestivos o llamativos para las personas que asisten. Asimismo, debe evaluar el léxico

de las asistentes. Si se ha venido con una constante de no conocer palabras, puede incluir los diccionarios o las búsquedas en internet en fuentes como la RAE.

5. Escritura de frases simples

Actividad: Completar oraciones y crear frases propias con base en preguntas.

Se pueden usar bingos, plataformas virtuales de quiz. A partir de los intereses de quienes participan, quienes median pueden realizar distintos tipos de preguntas. De esta manera, el objetivo es que puedan crear algunas frases con sentido completo. Para esto se pueden utilizar plataformas virtuales o también se pueden crear fichas como ayuda palabras.

6. Redacción de notas y mensajes

Actividad: Escribir una nota o correo a un amigo o familiar.

En esta sesión quien media puede jugar con varios tipos de textos, desde el epistolar hasta el anuncio clasificado. El propósito de esta sesión es que la persona que participa pueda aplicar lo que ha aprendido a lo largo del proceso en la escritura de un texto breve.

7. Aplicación en contextos reales

Actividad: Salida al entorno (mercado, tienda, biblioteca, o cualquier

lugar que tenga orientaciones) para identificar textos funcionales.

Quien media puede valerse de algún trámite que deba hacerse en la franja etaria de las personas asistente. Con base en las instrucciones reales puede hacer la actividad, siguiendo todos los pasos de la vida cotidiana.

8. Proyecto final

Actividad: Creación de un pequeño proyecto que combine lectura y escritura (Por ejemplo, un diario personal, un cartel informativo, unas instrucciones).

Presentación del proyecto ante el grupo. Este proyecto puede haberse trabajado durante todas las sesiones, justamente por el proceso. Si se identifica desde el inicio una necesidad específica de cada uno de ellos, esa necesidad podría ser el proyecto final de cada participante.

Enfoque participativo y práctico: los participantes contribuyen de forma activa al proceso de enseñar y aprender. Desde el trabajo colaborativo con sus compañeros, se pueden abordar tareas sencillas que les permitan expresar lo que piensan y lo que saben con respecto a una tarea determinada. Es importante que quien medie logre que todas las personas puedan expresarse por

diferentes medios, entiendo las diferencias de personalidad y de carácter. Para esto es importante que se puedan usar distintos tipos de materiales, ya sean visuales, auditivos. No siempre tienen que ser documentos escritos. Es importante que, aunque este módulo no está inclinado hacia la oralidad, pueda haber un desarrollo de la participación oral. La elaboración de consignas claras que se correspondan con los intereses del grupo de participantes es fundamental para el proceso.

2. LA CREACIÓN DE UNA HOJA DE VIDA EFECTIVA

Objetivos

- Comprender la estructura y los elementos clave de un debate argumentativo.
- Desarrollar habilidades para investigar, formular argumentos y refutar posiciones contrarias.
- Fomentar la capacidad de comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Duración: 8 sesiones (1.5 horas cada sesión)

Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la necesidad de refinar

sus ejercicios de escritura y lectura con respecto a la creación de una hoja de vida. Es importante que se trabajen dos perfiles para las personas, pues pueden llegar personas que tienen experiencia laboral y otras que no. Estas variables son importantes para realizar las adaptaciones necesarias.

1. ¿Qué es una hoja de vida?

Actividad: Identificación y análisis de ejemplos de hojas de vida (con errores y sin errores).

En esta sesión se recomienda que quien media pueda recoger las dudas comunes que tiene el foro. Además, que pueda adaptar las sesiones siguientes a las dudas que no se puedan resolver durante la sesión. Se pueden realizar presentaciones interactivas para jugar con los “errores” comunes de una hoja de vida.

2. Estructura básica de la hoja de vida

Actividad: Construir un árbol de ideas sobre qué incluir en cada rama.

Esta actividad debe hacerse de manera individual con guías gráficas sobre las secciones de la hoja de vida. Una consigna que tiene que estar clara desde de la sesión anterior es que puedan traer a esta la información relevante (documentos

o resúmenes de información laboral y académica). Se puede contemplar un ejercicio en grupo de intercambio para que, en trabajo colaborativo, puedan hacer lectura de la información de sus otros compañerxs y pueda decidir qué funciona más para cada sección.

3. Redacción del perfil profesional

Actividad: Taller práctico de redacción del perfil profesional.

Es importante que este taller sea participativo y atractivo para las personas que asisten. Además, debe tener en cuenta el ejercicio de lectura de los anuncios laborales. Y, de esta manera, se pueda entender que este ejercicio de escritura necesita procesos de reescrituras constantes que respondan a las solicitudes de las vacantes. Es recomendable que se haga una guía de trabajo con preguntas clave. Estas preguntas pueden servir como criterios de construcción del perfil. A partir de esta actividad, puede completar un diagnóstico de los niveles de escritura y lectura que se necesitan refinar para terminar el trabajo de composición de la hoja de vida.

4. Experiencia laboral y educación

Actividad: Escribir descripciones para al menos dos experiencias laborales previas.

Para esta actividad se puede conversar en el grupo sobre las experiencias y las maneras en que se podría contar. De esta manera, en grupo se pueden destacar los logros o las estrategias más eficaces de describir su experiencia laboral. Para esta sesión se puede diseñar una guía con respecto a las estructuras de los anuncios de vacantes.

5. Identificación y redacción de habilidades

Actividad: Lista personal de las habilidades relevantes con respecto al mercado laboral.

A partir de los ejercicios de lectura de perfiles vacantes en los que pueden estar interesadxs lxs participantes, es posible crear una lista de habilidades necesarias en el mercado laboral. En este ejercicio se puede hacer una evaluación de cómo leen las personas que asisten; así como también se puede valorar y fortalecer sus oportunidades de mejora para la construcción de esta lista.

6. Formato y presentación final

Sugerencias sobre diseño, tipografía y formato general.

Actividad: presentación del borrador final para recibir retroalimentación.

En esta sesión, el propósito es que se pueda hacer una revisión de las hojas de vida con respecto a esas rejillas de evaluación

con los criterios de construcción. Además, aquí el trabajo colaborativo entre todas las personas es fundamental para que se pueda hacer la retroalimentación. Eso nos deja una evaluación de cómo leen los demás a las hojas de vida, así como nos deja saber si los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados.

Metodología: Enfoque participativo y práctico con ejercicios individuales y grupales: los participantes contribuyen de forma activa al proceso de enseñar y aprender. Desde el trabajo colaborativo con sus compañerxs, se pueden abordar tareas sencillas que les permitan expresar lo que piensan y lo que saben con respecto a una tarea determinada. Es importante que quien medie, logre que todas las personas puedan expresarse por diferentes medios, entiendo las diferencias de personalidad y de carácter. Para esto es importante que se puedan usar distintos tipos de materiales, ya sean visuales, auditivos. No siempre tiene que ser documentos escritos. Es importante que, aunque este módulo no está inclinado hacia la oralidad, pueda haber un desarrollo de la participación oral.

3. PREPARACIÓN DE ENTREVISTAS LABORALES

Objetivos

- Comprender la importancia de la preparación para una entrevista laboral.
- Desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- Practicar respuestas a preguntas comunes en entrevistas.
- Aprender a formular preguntas al entrevistador.

Duración: 8 sesiones (1.5 horas cada sesión)

1. ¿Qué es una entrevista laboral?

Actividad: Discusión grupal sobre experiencias previas de entrevistas.

Esta discusión puede ser mediada con preguntas orientadoras a partir de sus profesiones, oficios o roles de la vida cotidiana. Se recomienda trabajar con tarjetas que identifiquen a los y las participantes. Hacer un diagnóstico sobre las dificultades y las fortalezas de cada uno, le permite saber cómo reorientar o adaptar las sesiones. Quien medie podrá cambiar

los títulos de las sesiones por lenguaje que sea más atractivo. Aquí solo se explicitan los contenidos formales del módulo.

2. Investigación y preparación

Actividad: Ejercicio de búsqueda de información sobre la empresa (simulación con vacante).

Tarjetas de presentación (ayuda memorias) Para que la actividad pueda hacerse con un insumo real, las personas participantes pueden haber hecho búsquedas de vacantes. Si no es posible, se puede hacer un ejercicio de simulación. Esta actividad puede hacerse en parejas con campos laborales afines. Se debe disponer de dispositivos de búsqueda. Se pueden hacer fichas interactivas para que se puedan intercambiar preguntas y se pueda hacer un ejercicio de diagnóstico frente a las respuestas que formulen.

3. Habilidades de comunicación verbal

Actividad: Juego de rol donde los participantes practican respuestas a preguntas comunes.

En esta actividad es importante que la asignación de rol se cumpla con todos los participantes; es decir, que todos pasen por entrevistados y entrevistadores. Así mismo, que las tarjetas que los acompañen

tengan las preguntas más comunes. Esta actividad ayudará a valorar la capacidad de respuesta efectiva, rápida y concreta que pueda dar cada participante. El propósito de esta sesión es que se pueda dar retroalimentación y algunos ejercicios que les permitan mejorar en este ejercicio.

4. Comunicación no verbal

Actividad: Ejercicios prácticos para mejorar la comunicación no verbal.

Para este ejercicio es importante valerse de algunas herramientas audiovisuales que permitan ilustrar de lo que se está hablando. También se pueden hacer un banco de preguntas que se puedan resolver durante la sesión.

5. Preguntas frecuentes en entrevistas

Actividad: Estrategias para responder preguntas difíciles.

Se pueden diseñar algunos esquemas que permitan pensar las preguntas y su estructura. Esta guía puede ayudar a analizar las estructuras de las respuestas esperadas. Esta actividad debe ser práctica y debe permitir que las personas participantes puedan expresarse con libertad. De esta manera, la retroalimentación será más acertada y concreta.

6. Formulando preguntas al entrevistador

Actividad: Ejemplos de buenas preguntas que demuestran interés y conocimiento.

Redacción de al menos tres preguntas que cada participante podría hacer. En esta sesión quien media puede jugar con varios tipos de preguntas que se pueden hacer. Además, puede probar cuáles consideran como adecuadas y cuáles no. Se debe develar lo más claramente posible el por qué se hacen preguntas al entrevistador, sus situaciones, contextos y condiciones. Crear escenarios en el que este ejercicio sea posible y que no genere ambigüedades.

7. Simulación de entrevistas laborales

Actividad: Realización de simulaciones en parejas o grupos pequeños con retroalimentación constructiva.

Rotación de roles entre entrevistador y candidato. Para esta simulación, se ha tenido que brindar una retroalimentación con las habilidades a refinar. Teniendo esta base, se puede hacer la simulación para practicar la dinámica de preguntas colectivas o individuales entre las personas asistentes. Todas deben pasar por todos los roles. Además, se debe brindar retroalimentación sobre esta actividad.

8. Evaluación final y retroalimentación

Actividad: Reflexión sobre lo aprendido durante el módulo.

Evaluación final mediante una simulación grupal donde se aplican todas las habilidades adquiridas. En un tablero conjunto se van concretando los aprendizajes. Se conversan sobre estos asuntos. Hacer una última simulación de entrevista grupal con las preguntas más frecuentes.

4. APLICACIÓN A CONVOCATORIAS DE PROYECTOS Y BECAS

Objetivos

- Comprender el panorama general de las convocatorias y becas disponibles.
- Desarrollar habilidades para buscar y seleccionar oportunidades adecuadas.
- Evaluar la viabilidad y pertinencia de las oportunidades encontradas.
- Elaborar un proyecto o solicitud coherente y bien estructurado.
- Redactar documentos clave como cartas de motivación, propuestas y presupuestos.

Duración: 7 sesiones (1.5 horas cada sesión)

Público. Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la intención de participar en convocatorias para proyectos e iniciativas individuales. Esta ruta podría ser adaptada a las temáticas específicas, si se quiere, de cada convocatoria.

1. Introducción a las convocatorias y becas

Actividad: Investigación sobre diferentes tipos de convocatorias y becas.

Esta sesión tiene como propósito que las personas participantes comprendan el panorama general de las convocatorias y becas disponibles. Para esto, deben identificar el tipo de convocatorias que existen, las fuentes de financiación que reciben, los términos de las convocatorias. Esta es una sesión en la que el mediador o mediadora tiene la posibilidad de estructurar el proceso formativo, las intenciones y los alcances, según los intereses del público.

2. Búsqueda y selección de oportunidades

Actividad: Uso práctico de bases de datos en línea para encontrar convocatorias.

Para esta sesión se puede hacer una vinculación con los talleres sobre alfabetización informacional que realizan las distintas bibliotecas. Esta vinculación lo que permite es que puedan afinar las habilidades de búsqueda y selección de las oportunidades de convocatorias y becas. Se debe disponer de dispositivos de búsqueda. Sin embargo, en el marco de este proceso formativo, el taller debe diseñar estrategias evaluativas con respecto a la viabilidad y la pertinencia de las oportunidades encontradas. Esto podría hacerse a partir de un cuadro comparativo entre los términos de referencia, actividades, tiempos y presupuestos.

3. Preparación del proyecto o solicitud

Actividad: Taller sobre redacción de una carta de motivación o propuesta piloto.

Según la sesión anterior, las personas participantes ya deben tener identificada una convocatoria a la que quieran aplicar. Con base en los términos de referencia, se hará un taller con una guía de escritura sobre la redacción de la carta de motivación o la propuesta piloto. El propósito es que puedan elaborar una

solicitud coherente y estructurado, además que puedan identificar el tono en que se escriben las propuestas formales.

4. Preparación del presupuesto

Actividad: Taller práctico sobre elaboración del presupuesto.

El objetivo de esta sesión es que las personas asistentes puedan tener todas las herramientas sobre cómo se construye un presupuesto. Para esto es importante que puedan hacer un taller con ejercicios prácticos, si es posible, sobre sus propios proyectos. Estas guías de trabajo se elaboran con base en los términos de referencia de las convocatorias; no obstante, deben tener presente todos los elementos constitutivos del presupuesto, incluso la diversificación de las fuentes de financiación.

5. Documentación complementaria

Actividad: Diligenciar la solicitud.

Verificación de documentos. Esta sesión tiene como propósito brindar toda la retroalimentación del proceso adelantado hasta. Hacer una lista de chequeo sobre los requisitos. Hacer ajustes sobre los procedimientos faltantes. Para esta sesión

es importante que la rejilla de evaluación pueda estar afinada al proceso y que, sobre ese nivel de avance, se pueda crear un ruta para subsanar lo que se necesite en cada caso.

6. Presentación y envío

Actividad: Envío electrónico.

Taller práctico sobre uso básico. Esta sesión se prepara según los niveles de avance que hayan alcanzado en este momento cada una de las personas participantes. De esta manera, quien media podrá hacer una sesión sobre la simulación del proceso de envío de la aplicación. También podrá hacer un taller práctico sobre el envío de la solicitud. Para esta sesión es importante que esa lista de chequeo tenga la información requerida.

7. Seguimiento y retroalimentación

Actividad: Creación de plan de seguimiento

Esta sesión se hace con el propósito de brindar alternativas para hacer el seguimiento a la solicitud. Para revisar los términos legales de cuando se gana la convocatoria. Además, se pueden recoger las preguntas finales sobre el proceso.

MÓDULOS DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

1. Escritura de ensayos académicos

Objetivos

- Comprender la estructura y los elementos clave de un debate argumentativo.
- Desarrollar habilidades para investigar, formular argumentos y refutar posiciones contrarias.
- Fomentar la capacidad de comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Duración: 8 sesiones (1.5 horas cada sesión)

Público: Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la necesidad de refinar sus habilidades comunicativas para realizar debates.

1. ¿Qué es un ensayo académico?

Actividad: Análisis de ejemplos de ensayos académicos.

Es importante que para esta sesión se pueda trabajar con ensayos cortos. Quien media puede hacer reconstrucciones ensayísticas a partir de fragmentos.

Además, debe haber una guía sobre la descripción de las tipologías de ensayos. De esta manera, quienes participan pueden hacer un primer ejercicio de lectura que les permita distinguir entre una estructura y otra. Esta actividad puede apoyarse de lectura en voz alta o de la creación de parejas.

2. Estructura del ensayo

Actividad: La reconstrucción de un posible ensayo (rompecabezas).

Para esta actividad es necesario leer un ensayo que cumpla con las características del género. También es importante generar un rompecabezas con los diferentes fragmentos del ensayo. Esto permite que la lectura de los participantes pueda darse de manera crítica. La reagrupación del texto permite hacer un diagnóstico de lectura de las personas. Asimismo, hay trabajo colaborativo en la comprensión de lectura de este tipo de textos.

3. Investigación efectiva Identificar fuentes confiables y cómo citarlas correctamente.

Actividad: Identificar temas de interés

Formular preguntas sobre lo que les interesa. Podría presentar una gráfica de la estructura de un ensayo. Esto permite que se visualice un esquema de planeación. Asimismo, se pueden presentar guías para las

tomas de notas con estrategias importantes de extraer información (ideas principales, secundarias-soporte, conclusiones). Se puede hacer una lluvia de ideas sobre los temas de interés y para esto se hace las preguntas de por qué le interesa, para qué le interesa y cómo le interesa. Así se perfila las posibles vías de búsqueda de información.

4. Elaboración del esquema del ensayo

Actividad: Cómo crear un esquema que organice las ideas principales y secundarias.

Creación de un esquema para el ensayo basado en la investigación realizada. Para este ejercicio es necesario que se haya dejado la consigna en la sesión anterior sobre la búsqueda de información. Si esto no sucede, puede darse un tiempo para la búsqueda de la información en la colección de la biblioteca. En este esquema de organización es importante que no solo se referencie la información, sino que se extraigan las ideas. Este ejercicio se puede someter a socialización entre las personas participantes.

5. Redacción de la introducción y conclusión

Actividad: Redacción de una introducción y conclusión para el ensayo.

Para esta sesión es importante que diseñe una guía con las preguntas orientadoras sobre

la construcción de la tesis. Este trabajo puede ser individual o en parejas. A partir de un ejercicio de preguntar: “¿cuál cree que es la conclusión de sus tesis?”, se puede hacer un recuento de las posibles conclusiones. Sin embargo, estas conclusiones pueden cambiar, pero sirven como horizonte de cierre para el ejercicio. Esto le ayuda a ganar información que debe completar para poder hacer el ejercicio de síntesis.

6. Desarrollo del cuerpo del ensayo

Actividad: método de hamburguesa

Esta guía de la hamburguesa debe permitir la construcción de párrafos que sean parte del cuerpo del ensayo. Esta actividad puede hacerse en parejas o de manera individual.

Las guías de planificación de párrafos son:

- Pan superior: idea principal del párrafo
- Ingredientes: idea de soportes (1, 2, 3)
- Pan inferior: idea conclusiva (que devenga de las oraciones anteriores).

7. Revisión y edición

Actividad: Taller de revisión de intercambios de pareja para recibir la retroalimentación.

Con la rejilla de evaluación pueden hacer un ejercicio de lectura en parejas intercambiadas. Esto tiene como resultado la retroalimentación y la posibilidad de crear una ruta de reescritura.

8. *Presentación final*

Presentación breve (5 minutos) del tema elegido por cada participante, explicando su tesis principal y argumentos clave.

Teniendo claro el ejercicio de socialización, se presenta la estructura del ensayo.

Al final se hacen las preguntas sobre el tema y el desarrollo del tema.

2. DEBATES

Objetivos

- Comprender la estructura y los elementos clave de un debate argumentativo.
- Desarrollar habilidades para investigar, formular argumentos y refutar posiciones contrarias.
- Fomentar la capacidad de comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Duración: 8 sesiones (1.5 horas cada sesión)

Público: Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la necesidad de refinar sus habilidades comunicativas para realizar debates.

1. *¿Qué es un debate?*

Actividad: Diferencias entre debate formal e informal.

Discusión grupal sobre experiencias previas en debates o discusiones.

Presentar tarjetas de definición sobre los debates formales e informales.

Para la discusión grupal se pueden explorar los temas, los argumentos que se dieron en esos momentos.

2. *Estructura de un debate argumentativo*

Actividad: Análisis de un video de un debate real para identificar su estructura.

El material audiovisual que se escoja para esta sesión es importante que sea llamativo y corto. En este debate se pueden trabajar los elementos y los roles que comportan un debate.

En esta sesión pueden tener discusiones sobre las formas de participación, la construcción de argumentos, posiciones

informadas sobre los temas. Además, se puede examinar la extracción de las fuentes de información.

3. *Investigación efectiva*

Actividad: Búsqueda de información sobre un tema elegido por los participantes.

Se presenta la rejilla de evaluación del debate. Se conforman los grupos de trabajo. Por cada grupo se presentan posibles temas de interés. Con equipos necesarios, más las colecciones de la biblioteca, se hace una primera búsqueda de las fuentes de información.

4. *Formulación de argumentos y contraargumentos*

Actividad:

Taller práctico donde los participantes formulen al menos dos argumentos y sus correspondientes contraargumentos. Para este ejercicio es necesario que se haya dejado la consigna en la sesión anterior sobre la búsqueda de información. Si esto no sucede, puede darse un tiempo para la búsqueda de la información en la colección de la biblioteca.

5. *Preparación del debate*

Actividad: Trabajo en equipo para preparar el contenido del debate.

Para esta sesión es importante que diseñe

una guía con las preguntas orientadoras sobre la construcción de los argumentos. Teniendo en cuenta los tiempos del debate, se corresponden con la construcción de argumentos, en términos de la extensión. Los equipos de proponentes y opositores deben imaginar los roles contrarios para crear sus participaciones en el debate.

6. *Simulación de debates*

Actividad: Realización de debates simulados en clase con retroalimentación inmediata.

Evaluación del desempeño basado en claridad, persuasión y uso efectivo del tiempo. Se realiza el primer debate. Para esto se establece toda la estructura, los roles, los tiempos y el tema. En esta actividad es importante realizar la retroalimentación de todas las participaciones y todos los roles.

7. *Análisis crítico del debate*

Actividad: Discusión sobre la importancia del respeto y la escucha activa en el debate.

Ronda de retroalimentación donde los participantes comparten lo que aprendieron. Se entrega la retroalimentación y una ruta de mejora sobre los roles y las participaciones.

8. *Debate final*

Realización de un debate formal sobre un tema previamente acordado por la

clase. En esta sesión se sigue la estructura del debate acordado, siguiendo la rejilla de evaluación. Se brinda un espacio para la discusión y para la retroalimentación de lo que sucede en el debate.

3. CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivos

- Comprender las etapas y componentes clave de un proyecto de investigación.
- Desarrollar habilidades para formular preguntas de investigación, diseñar metodologías y analizar datos.
- Fomentar la capacidad de presentar y defender resultados de manera clara y efectiva.

Duración: 10 sesiones
(1.5 horas cada sesión)

Público: Este espacio formativo está dirigido para personas jóvenes, adultas y adultos mayores que tengan la necesidad de refinar sus habilidades de lectura y escritura en los distintos roles que se desempeñan en la vida cotidiana: trabajadorxs, padres, madres, compañerxs de trabajo, ciudadanxs en demanda de derechos.

1. ¿Qué es un proyecto de investigación?

Actividad: Definición y propósito de la investigación en el contexto académico y profesional.

Discusión grupal sobre experiencias previas en proyectos o investigaciones. Presentar tarjetas de definición sobre los distintos proyectos de investigación. Para la discusión grupal se pueden explorar los temas, las maneras como se hicieron los proyectos. Aquí se puede tomar nota de las inquietudes principales, de los temas de interés.

2. Selección del tema y formulación de preguntas

Actividad: ¿Cómo elegir un tema relevante para una investigación?

Para esta sesión es importante que se prepare un material sobre las estructuras de las preguntas de investigación y la lista de los verbos con los que se podrían responder. Se puede generar una lluvia de ideas en grupos pequeños para generar ideas de temas e identificar preguntas. Es importante que cuando se propongan los temas de investigación, se indaguen por las preguntas que les procuran. Desde ahí es vital que las preguntas que se formulen no sean de respuestas de sí y no.

3. Revisión bibliográfica

Actividad: Cómo buscar y seleccionar fuentes confiables.

Taller práctico donde los participantes realicen una búsqueda bibliográfica sobre su tema elegido. En este taller se fusionan la alfabetización académica y la alfabetización informática e informacional. El manejo de bases de datos es fundamental. Aquí se sugiere que el proceso formativo haga una alianza con los procesos de alfabetización informacional que dan en las bibliotecas públicas.

4. Diseño del proyecto

Actividad: Diferencias entre métodos cualitativos y cuantitativos.

Elaboración del diseño metodológico para el proyecto individual o grupal. Para esta sesión, es necesario hacer preguntas orientadoras sobre el cómo se pretende hacer la investigación. Esto permite desagregar los momentos, los pasos, las herramientas conceptuales y los métodos necesarios. Entre las personas participantes podrían generar un diseño metodológico para el proyecto. Después podrían socializar y recibir la retroalimentación,

según las rejillas de evaluación.

5. Recopilación de datos

Actividad: Funciones de los métodos para recopilar datos (encuestas, entrevistas, observaciones).

Simulación de una técnica de recopilación de datos (por ejemplo, una breve encuesta). En esta sesión realizan la presentación de los métodos y los consentimientos informados. Se llevan los posibles formatos y algunos ejemplos de estas herramientas metodológicas. Se explica cómo se aplican y para qué; es decir, cuál es su función. Además, se puede apoyar de diferentes elementos y recursos de la biblioteca pública.

6. Análisis e interpretación de datos

Actividad: Introducción a técnicas básicas de análisis.

Ejercicio práctico donde los participantes analicen un conjunto de datos proporcionado. Este ejercicio práctico también puede hacerse en vinculación con las sesiones que hacen sobre alfabetización informacional. Además, lo relevante de esta sesión es que los participantes puedan comprender la función de las técnicas de análisis de datos. El trabajo en

grupo para este ejercicio es fundamental para que puedan intercambiar ideas.

7. Redacción del proyecto de investigación

Actividad: Componentes

esenciales del proyecto

Creación del esquema del proyecto de investigación. Se da un espacio para la escritura en la sesión. En esta sesión se resuelven algunas de las dudas individuales o en parejas (según hayan construido en proyecto).

8. Presentación final

Actividad: Presentación oral del proyecto de investigación.

En esta sesión es importante que haya una orientación sobre la presentación oral de proyecto de investigación. Se brinda retroalimentación sobre el proyecto presentado. Se presenta el proyecto de investigación esbozado durante el proceso formativo.

4.4.4 HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS PARA ENRIQUECER LA MEDIACIÓN

- Anexo_1_CTS_ReglasDebate_UNC
- Anexo_2_Guía de la Universidad de Chile – Debates

- Anexo_3_Guía debate
- Anexo_4_Guía taller 1
Ensayo Argumentativo
- Anexo_5_Rejilla de evaluación
- Ensayo Académico
- Anexo_6_Guía Objetivos y pregunta
- Anexo_7_Planificación de un estado de la cuestión – Guía
- Anexo_8_PROYECTO - SESIÓN 2-3
- Anexo_9_Proyecto Investigación Guía para la realización del Marco Teórico
- Anexo_10_Rejilla de evaluación de proyecto de investigación
- Anexo_11_Guía para realizar la hoja de vida - web ORE
- Anexo_12_MANUAL COMPLETO TALLER ENTREVISTA

5. Estrategias de evaluación

Los procesos de alfabetización se desarrollan tanto en las bibliotecas como en escenarios no formales. En este marco, la evaluación es fundamental, ya que potencia la reflexión permanente sobre el quehacer de quienes forman y los avances en el aprendizaje de los/as participantes. Entendemos la evaluación como un seguimiento formativo y orientador que permite identificar los progresos en la implementación de la propuesta conceptual y metodológica planteada. De acuerdo con Martínez-Melis (2001, citado en Orozco-Jutorán, 2006), la evaluación formativa se centra en el progreso y en la superación de dificultades que surgen en su desarrollo. Su objetivo principal es promover el aprendizaje, ayudando a que tanto los participantes como quienes forman sean conscientes de sus logros y áreas por mejorar.

Es importante aclarar que, desde la perspectiva de la evaluación formativa, se busca ir más allá de una valoración numérica, implementando actividades pedagógicas para alcanzar tres propósitos principales:

- Nutrir el proceso formativo, reconociendo lo logrado hasta el momento, los avances y las oportunidades de mejora.

- Generar conciencia en los/as formadores/as y los/as participantes sobre el proceso de formación, de manera que, al conocer su estado, se realizan acciones constantes para proyectar aprendizajes significativos.

- Replantear estrategias pedagógicas desde lo conceptual y metodológico.

Para evaluar aprendizajes en contextos educativos y culturales como los de las bibliotecas públicas, se desaconsejan los métodos tradicionales de heteroevaluación propios de la educación tradicional, los cuales centran la valoración del proceso de aprendizaje en la persona que forma y reducen la evaluación a la calificación numérica. Por el contrario, se recomienda apelar a estrategias innovadoras de evaluación de aprendizajes por medio de recursos diversos: creaciones artísticas, memes, cómics, portafolios, juegos, diagramas, entre otros (Phérez et al. 2023). La evaluación innovadora modifica la relación de poder en la relación social pedagógica, otorgándole protagonismo a los participantes frente a sus propias experiencias de aprendizaje.

Estas alternativas de evaluación privilegian el proceso más que el resultado

y enfatizan la autoevaluación, que es la capacidad de los participantes de valorar críticamente sus fortalezas y aspectos por mejorar, y la coevaluación, en la que son sus propios pares quienes señalan aciertos y dificultades en los procesos de aprendizaje.

El mapeo personal de significados es una estrategia diseñada e implementada en espacios de educación no formal (en especial en centros de ciencia y tecnología, como Maloka en Bogotá) con el propósito de identificar cómo una experiencia de aprendizaje afecta diferencialmente el entramado emocional, conceptual y comportamental de los sujetos, indagando no solo por qué se aprende, sino por cómo se aprende (Falk, 2003).

Esta herramienta consta de tres momentos: antes de iniciar las actividades de cada módulo o proceso formativo, se pide a las y los participantes que, individualmente, realicen una lluvia de ideas (palabras, frases, conceptos) relacionadas con un concepto motivador en torno al cual gire la experiencia de formación, como por ejemplo, oralidad. Después de haber terminado las distintas sesiones de formación, se pide a cada participante que intervenga de nuevo su

lluvia de ideas previa, subrayando aquellas ideas que ya no considera pertinentes y agregando, con un color diferente al utilizado en su lluvia de ideas previa, nuevas palabras, ideas o conceptos. Para terminar, al respaldo de su hoja o en otra hoja aparte, cada participante explica por qué realizó ciertos cambios en su lluvia de ideas previa a la formación, por ejemplo, por qué suprimió ciertas palabras y por qué asoció otras nuevas al concepto motivador. Con base en este ejercicio, se analizan los resultados a partir de las siguientes dimensiones analíticas propuestas por Falk (2003), las cuales arrojan información tanto cuantitativa como cualitativa:

Amplitud (Breadth): mide la amplitud de conocimientos y aprendizajes generados a partir del conteo de la cantidad de conceptos apropiados. Para esto se determina el total de conceptos relevantes plasmados, es decir, se compara cuántos conceptos se utilizaron antes y después de la experiencia de formación.

Profundidad (Depth): mide el grado de profundidad o riqueza que tienen los conceptos a partir del nivel de conexiones o grado de complejidad de las palabras o conceptos incluidos.

Otra estrategia innovadora de aprendizajes es el uso de portafolios. Los portafolios son una herramienta que permite acopiar, evaluar, mejorar y socializar determinados productos que va dejando la experiencia formativa en su trasegar. Más que una carpeta para guardar documentos se trata de una estrategia formativa, evaluativa y social, que permite no solo valorar el proceso de aprendizaje sino incidir a nivel comunitario y social. Según Tobón (2017, p. 48) las seis fases para el empleo de portafolios en la evaluación son las siguientes:

- **Planeación:** quien orienta el proceso de formación establece las orientaciones generales para abordar el portafolio con base en los aprendizajes e impactos sociales esperados.

- **Acuerdos de productos:** se acuerdan con los participantes los productos a presentar y las oportunidades de mejora. Dependiendo de la experiencia formativa, los productos o evidencias pueden ser textos, mapas conceptuales, cartografía, videos, audios, fotografías, juegos, infografías, entre otros. Acordar las oportunidades de mejora significa definir qué productos

se pueden pulir o perfeccionar antes de ser formalmente presentados y cuántas veces se pueden mejorar a partir de la retroalimentación recibida por parte de los pares o de quien orienta el proceso.

- Acopio y organización de productos: a lo largo del proceso de formación se acopian y organizan los productos bajo un determinado criterio, que puede ser cronológico, temático o por tipo de actividad.
- Evaluación: se autoevalúan, coevalúan y heteroevalúan los productos a partir de los instrumentos definidos, que pueden ser rúbricas, listas de cotejo, fichas con preguntas orientadoras, entre otros. Las distintas evaluaciones se incluyen en el portafolio.
- Mejora de productos: se mejoran los productos a partir de la evaluación y de acuerdo con el número de oportunidades acordadas. Las distintas versiones se incluyen en el portafolio.
- Socialización de los productos: se comparten los productos con las comunidades, organizaciones o instituciones de las que

proviene los participantes. En este punto se pasa de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a la socioevaluación, que es el momento en el que se someten a crítica y retroalimentación de las comunidades los productos del proceso de formación e incluso se incide con estos a nivel territorial y comunitario.

Lista de referencias

- ABRAMOVICH, V., BOVINO, A., y COURTIS, C. (2002). *Acceso a la justicia como garantía de igualdad*. Biblos.
- ÁLVAREZ, D. (2005). *Biblioteca pública y currículo: algunas ideas para comprender las relaciones entre educación y proyecto bibliotecario*. *Pez de Plata*, 4, 1-13.
- ANDRADE, E. (2016). *Reflexiones en torno a la alfabetización académica*. *Letras*, 57(93), 63-80.
- ARDILA AMAYA, É. (1998). *Justicia Comunitaria: participación en la construcción de la paz*. Antropos.
- ARIZA ROSEMBERT, S. (s. f.). *Experiencia de la Comisión de Justicia Formal y Conciliación en Equidad en Colombia*. Centro de Estudios de Justicia de las Américas. <http://cejamericas.org/doc/documentos/Ariza-experienciacolombia>
- BHABHA, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- BALLESTEROS B, J. (2002). *Los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, la mediación comunitaria y el Estado*. En Á. Toledo (Comp.), *Mediación comunitaria: Conceptos y herramientas básicas para la convivencia ciudadana* (pp. 45xx-67xx). Universidad Externado de Colombia y Alcaldía Mayor de Bogotá..
- BEHARES, L. (1997). *Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento” de Stokoe*. IV Congreso latinoamericano de educación bilingüe para Sordos. 1(3), 22-28.

- BELLO, A. (2018). *Hacia una transpedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad*. Debate Feminista, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- BIBLIOTECA DEL PARQUE NACIONAL NATURAL SIERRA DE LA MACARENA. (2023). *Conocimiento tradicional y programas educativos*. <https://bibliotecasierradelamacarena.gov.co/programas-educativos>
- BIBLIOTECA PÚBLICA DEL CHOCÓ. (2022). *Iniciativas culturales afrocolombianas**. <https://bibliotecadelchoco.gov.co/iniciativas-culturales>
- CALVET, J. (2005). *Lingüística y canibalismo: breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2003). *Alfabetización Académica: un Cambio Necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, 6(20), 409-420.
- CARLINO, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.
- CARVAJAL, J. (2002). *La justicia, el derecho y el conflicto social en Colombia*. El otro derecho, 28, 171-191.
- CASTILLO, C. (2011). *Acceso a la justicia. Estudio de la justicia no formal en Colombia*. (Tesis doctoral, Universidad Externado de Colombia). Universidad Externado de Colombia.
- CIFUENTES-MEDINA, J. E., E HIGUERA-SANDOVAL, J. A. (2014). *Mecanismos de protección de los Derechos Humanos en Colombia desde la pedagogía*. Derecho y Realidad, 12(23), 1-20.
- COLOMBIA APRENDE (2020, 09 DE NOVIEMBRE DE). *Raizales en Colombia*, la historia del archipiélago de San Andrés. <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/actualidad/raizales-en-colombia-la-historia-del-archipelago-de-san-andres>
- CONGRESO DE COLOMBIA. (1993). Ley 70 de 1993. *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial No. 41.013.
- CONGRESO DE COLOMBIA. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- CONGRESO DE COLOMBIA. (2010). *Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>
- CUERVO, J., I. (2005). *Lineamientos de Política Pública para el acceso a la justicia de personas de escasos recursos*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). (2019A). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). (2019B). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/censo2018-reporte-final.pdf>
- DALLA PORTA, M., P. (S.F). *Justicia: Una mirada a partir de las orientaciones ciudadanas*. UPCP. En: Justiciaviva.org.pe/nuevos/2009/enero/05/justicia
- DE ALMEIDA, G. (2010). *La alteridad y el conflicto: Ensayos sobre la relación con el otro*. Editorial Filosofía Viva.
- DEANCE, I., & VÁZQUEZ, V. (2016). *¿Xa sasti takatsin? (¿Un nuevo conocimiento?): Reseña de la educación intercultural en México y su aplicación en la Sierra Norte de Puebla*. En I. Deance & V. Vázquez (Coords.), Aulas diversas: Experiencias sobre educación intercultural en América. Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, G., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., PADRÓN QUERO, M., SAVANÉ, M.-A., SING, K., STAVENHAGEN, R., WON SUR, M., Y NANZHAO, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- FARMER, L., Y STRICEVIC, I. (2011). *Using research to promote literacy and reading in libraries: Guidelines for librarians (IFLA Professional Report No. 125)*. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/125.pdf>
- FERNÁNDEZ-VIADER, M. Y PERTUSA, E. (2005). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- FLORES, V. (2010). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización*. Trabajo Social UNAM, (18). <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514>
- FLORES, V. (2013). *Pedagogías antinormativas: una herida en el corazón del saber*. En V. Flores, Interrupciones: Ensayo de Poéticas Activistas (pp. 214-252). Editora La Mondonga Dark.
- FREIRE, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- GALEANO, E. (2014). *Los hijos de los días*. Siglo XXI Editores.
- GARCÍA, L. (2022). *Programa de alfabetización intercultural en Amazonas*. Fundación Amazonia Viva.
- GARCÍA, M. (2022). *La influencia africana en la cultura afrocolombiana*. Editorial Universidad Nacional.
- GIRALDO, J. (1997). *Conflicto y Contexto: Resolución Alternativa de Conflictos y Contexto Social*. Tercer Mundo,
- GÓMEZ, J. (2022). *Estructuras sociales de las comunidades indígenas en*

- Colombia. Editorial Andina.
- GUARÍN, Ó. (2005). *De bárbaros a civilizados: la invención de los muisca en el siglo XIV*. En A. M. Gómez, *Muisca: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (pp. 228-247). Universidad Javeriana.
- GUERRA CERRÓN, M. E. (2017). *Justicia de Paz urbana: una opción a tener en cuenta*. Urbe et Ius: Newsletters 24.
- GUERRA, W. (2021). *Naciones, utopías, aventuras, proyectos y heterotopías en La Guajira, 1750-1830*. Boletín Cultural y Bibliográfico, N(6), 87-99.
- GUIDO, S. (2010). *Diferencia y Educación: Implicaciones del Reconocimiento del otro*. Pedagogía y Saberes, (32), 65-72.
- JARAMILLO, M. (1996). *Justicia por Consenso. Introducción a los sistemas alternos de solución de conflictos*. Presencia.
- JIMÉNEZ, A. (2023). *Bibliotecas étnicas en la Guajira: Un enfoque cultural*. Editorial Culturas Regionales.
- KALMAN, J., y CHARTIER, R. (2023). *Los tiempos de la alfabetización: Transcripción de un conversatorio*. En R. Chartier (Ed.), *(Multi) alfabetización: Palabras democráticas desde la biblioteca pública* (pp. 16-49). Cuadernos de la Escuela, Serie Reflexiones. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- KALMAN, J., & KNOBEL, M. (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de desarrollo profesional en el giro digital*. Ediciones SM.
- LEPE LIRA, L. M. (2014). *Oralidad y escritura: Experiencias desde la literatura indígena*. Dirección General de Culturas Populares; Programa para el Desarrollo Integral de las Culturas de los Pueblos y Comunidades Indígenas (PRODICI).
- LERNER, G. (1986). *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press.
- LONIGRO, F. V. (2004, AGOSTO 3). *Justicia formal y popular*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/justicia-formal-y-popular-nid624035/>
- LÓPEZ, A. (2022). *Impacto de las bibliotecas en las comunidades afrocolombianas*. Revista de Estudios Culturales, 15 (2), 45-60.
- LÓPEZ-GARCÍA, J. C. (s. f.). *Taxonomías de Bloom y sus actualizaciones*. Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- LÓPEZ, M. (2022). *La mediación bibliotecaria y la diversidad cultural*. Editorial Biblios.
- LOZADA, G. V. (s. f.). *Diseño pedagógico de alfabetización funcional y académica*. Bibliored.
- MARTÍNEZ, F. (2021). *Biblioteca Comunitaria en el Chocó: Preservación cultural y lengua*. Editorial Comunidades Unidas.
- MARTÍNEZ, J., y VIDAL-ORTIZ, S. (COMPS.). (2018). *Travar el saber: Educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/73755>
- MARTÍNEZ, R. (2023). *Desafíos contemporáneos para las comunidades indígenas en Colombia*. Análisis Social, 28(1), 78-92.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México
- MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022-2032*. <https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/plan-decenal-de-lenguas-nativas-2022--2032.aspx>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Por el cual se establecen normas para la atención educativa a grupos étnicos. Diario Oficial No. 41.473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Documentos N° 12. Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-7/LINEAM_1_compressed.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2022). *Caja de Herramientas para la Innovación Educativa. Estrategia de gestión de contenidos de valor para el fortalecimiento de capacidades de innovación de las Secretarías de Educación*. Universidad EAFIT. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/MEN20_EPBM_CO_CAJA_DE_HERRAMIENTAS_DOCUMENTO_WEB.pdf
- MINISTERIO DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA. (2006). *Guía para aplicar la justicia en equidad*. Imprenta Nacional.
- MONTICELLI, F. A. (2000). *Acceso a la justicia para los carentes de recursos económicos*. Revista del colegio de abogados de la Plata, 40(61), 11-40.
- MORAGA, C. (2021). *La güera*. En C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda: Voces tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 19-30). Inc Editorial.
- NAVARRETE, M. (2016). *Capítulo 9: San Basilio de Palenque y el Quilombo de Palmares: Paradigmas de resistencia comparables*. En Soares, et al. (eds.), *Territórios de gente negra: Processos, transformações e adaptações: Ensaio sobre Colômbia e Brasil* (pp. 271-290). EDUFRB; Fino Traço.
- NIVIA, D. (2012). *Representaciones de la lengua escrita: una aproximación desde el mundo de los sordos*. Revista de Lingüística Lingua Americana, 30, 114-143.
- NÚÑEZ, A. (2023). *Lenguas criollas de Colombia: El caso del palenquero y el inglés raizal*. Editorial Lingüística.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2024). *Sordera y pérdida de la audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- OROZCO, A. (2021). *Enfoque étnico en bibliotecas: Principios y prácticas*. Red de Bibliotecas Inclusivas.

- OROZCO-JUTORÁN, M. (2006). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. En M. J. Varela (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Bienza
- OVIEDO, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Universidad del Valle y el Instituto Nacional para Sordos.
- PALACIO, C. (2022). *Cultura y resistencia en las comunidades afrocolombianas*. Fundación Cultural Afrocolombiana.
- PÉREZ, L. (2021). *Colonización y sus efectos en la diversidad cultural colombiana*. *Historia y Cultura*, 22(3), 112-130.
- PEREZ GÓMEZ, G. A., GARZÓN AGUIAR, N. N., CONDE VEGA, E. K., & HOYOS RENTERÍA, J. H. (2023). *Evaluación innovadora de los aprendizajes en educación media y superior en América Latina: revisión sistemática*. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 14(2), 23-48. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.11>
- PERTUSA, E. (2005). *Respuesta educativa y adaptaciones curriculares*. En M. P. Fernández-Viader y E. Pertusa (Eds.), *El valor de la mirada: Sordera y educación* (pp. 381-414). Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Mirada Salvaje.
- ROBAYO G. (2003). *Mecanismos de resolución de conflictos*. Defensoría del Pueblo Imprenta Nacional.
- ROCHA, M. (2016). *Mingas de la Palabra*. Textualidades Oralitegráficas y Visiones de Cabeza en las Oralituras y Literaturas Indígenas Contemporáneas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- RODRÍGUEZ GALLARDO, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad. Una mirada desde la historia*. UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- RUBIANO CARBONELL, V., HENAO NEUTA, D., TAPIERO GARCÍA, M., & ANGARITA ROJAS, C. (2020). *Orientaciones pedagógicas de la educación propia e intercultural de los 14 pueblos indígenas que habitan en Bogotá*, D. C. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3421>
- SÁNCHEZ, A. (2022). *Capacitación en mediación intercultural*. Educación Continua.
- SÁNCHEZ, J. (2020). *Etnoeducación e interculturalidad en la biblioteca pública*. Editorial Culturas Unidas.
- SKLIAR, C., MASSONE, M. I., y VEINBERG, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. *Journal for the Study of Education and Development, infancia y aprendizaje*, 18(69-70), 85-100. <https://doi.org/10.1174/021037095321263097>
- SOUZA, L. R. DE. (2018). *El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo*. <https://www.scholacampesina.org/wp-content/uploads/2018/11/MST-y-la-educacion-popular.pdf>
- TOBÓN. (2017). *Taxonomía Tobón*. <https://es.scribd.com/document/386643585/Taxonomia-Tobon>
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: la alfabetización, un factor vital*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (1996). *La alfabetización funcional: cómo y por qué*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *La alfabetización: Un derecho humano fundamental*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Educación para la ciudadanía: Empoderar a los adultos para el cambio*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- UPRIMNY, R., BONILLA, G., y GÓMEZ, J. (1998). *Resolución democrática de los conflictos*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Unicef Colombia
- VARGAS, C. (2023). *Materiales educativos multiculturales para bibliotecas*. Editorial Inclusión Cultural.
- VILLA, Y., y RODRÍGUEZ, P. (2016). *Normalidad-anormalidad: polaridad propia de las escuelas colombianas en los discursos sobre inclusión educativa*. En L. Cendales, M. R. Mejía, y J. Muñoz (Comps.), *Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular; Se Hace Camino al Andar* (págs. 63-82). Desde Abajo.
- VILLAR BORDA, L. (2004). *Derechos Humanos: Responsabilidad y Multiculturalismo*. Universidad Externado de Colombia.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- WA THIONG’O, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.
- ZÁRATE, M. A. y VARGAS, L. (2023). *Orientaciones pedagógicas para alfabetizadores: Alfabetización en lectura y escritura*. Sistema de Bibliotecas de Bogotá. <https://colecciondigitales.biblored.gov.co/items/show/1732>
- ZEHR, H. (2005). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.
- ZGRYZEK, S. y VEINBERG, S. (2012). *El placer de leer en Lengua de Señas Argentina. Primeros pasos para el acceso a la lengua escrita de las niñas y niños sordos*. Canales creciendo en señas.
- ZURITA, G. E. (2001). *Manual de mediación y derechos humanos*. Defensoría del Pueblo.



Anexos

ACCESO A LA JUSTICIA, MECANISMOS ALTERNATIVOS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MECANISMOS DE PROTECCIÓN DE DERECHOS

Línea de base

Marque con una X la respuesta correcta:

El acceso a la justicia es:

- a. Un derecho fundamental
- b. Un servicio del Estado
- c. Los dos anteriores

La Constitución Política de Colombia es una norma:

- a. Igual a la de los códigos (civil, penal, etc)
- b. La que define el conflicto de las normas internas e internacionales entre los Estados
- c. La norma de mayor jerarquía en Colombia

Los MASC quieren decir:

- a. Mujeres adultas sin comida
- b. Mecanismos alternativos para resolver conflictos
- c. Medios audiovisuales sencillos y comunes

Diga si es falso o verdadero

El pago de un arrendamiento se puede exigir con una acción de Tutela

FALSO _____

VERDADERO _____

Responda

A donde acudo si ocurre un hecho de violencia intrafamiliar

NOTA. Este ejercicio se confronta con las respuestas que den los participantes después de recibida la capacitación. (Esto sirve para estimar el nivel de lo aprehendido)

Cuadernos
de la
biblioteca

SERIE
ORIENTACIONES

Cultura
BOGOTÁ



Red Distrital
de Bibliotecas
Públicas de
Bogotá



ALCALDÍA MAJOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
CULTURA, RECREACIÓN
Y DEPORTE

