



**Universidad de Chile**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Programa Magíster en Psicología  
Mención Psicología Comunitaria

LA BIBLIOTECA ESCOLAR ABIERTA RURAL COMO ESPACIO DE  
PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA COMUNIDAD: UN MODELO  
OPERATIVO DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL ENFOQUE  
COMUNITARIO Y LA PLANIFICACIÓN SITUACIONAL

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria

Alumna: MARÍA HELENA SALAS COSSIO

Profesor Guía: Víctor Martínez Ravanal

Santiago-Chile, Mayo de 2013

## **AGRADECIMIENTOS.**

Esta tesis pudo ser construida gracias a la buena disposición, apoyo y confianza de muchas personas que participaron de alguna forma en ella y la hicieron posible.

En primer lugar, los participantes de los grupos de trabajo: estudiantes, vecinas y profesores de Guacarhue que pusieron lo mejor de sí para soñar, reflexionar, investigar y proponer ideas para la nueva biblioteca y de quienes aprendí mucho en cada uno de nuestros encuentros. Agradezco especialmente a Erika y Angélica, gracias por su fuerza, entusiasmo, buen humor y sabiduría.

Agradezco infinitamente a la Bibliotecaria y vecina de Guacarhue, Oriana Maturana, porque su compromiso fue y será parte fundamental del proyecto; y al director de la Escuela Amparo Rayo, Miguel Mellado, por su buena acogida y disposición.

Esta tesis no podría haberse llevado a cabo sin el apoyo de la Fundación La Fuente. Agradezco especialmente a Maritza Pérez, quien confió en mí para llevar este proyecto. Gracias además a Daniela Branada, coordinadora de la Fundación en Guacarhue, quien siempre mostró la mejor disposición y entusiasmo para llevar a cabo las tareas del proyecto, aun cuando implicaban trabajo extra para ella.

Me gustaría agradecer a Víctor Martínez, porque es un lujo que el profesor guía sea el referente teórico de la tesis que se realiza. Muchas gracias por su escucha siempre atenta y reflexiva, por su generosidad para compartir sus conocimientos y por la confianza que siempre tuvo en mis ideas y reflexiones.

Agradezco además a Chantal Jouannet y Magdalena Jara del CDDoc, mi lugar de trabajo, por darme todas las facilidades para viajar y realizar las actividades de la tesis.

Gracias a mi amigo Pablo González, por su apoyo y ayuda con las dudas metodológicas.

Agradezco además a quienes me entregaron todo el apoyo y energía en los momentos de cansancio: a mi marido, Néstor Pino, por su amor y apoyo infinito; a mi hermana, Constanza, por su apoyo y por el tiempo que nos quitó durante el magíster; y a mis amigas: Maribel, Ingrid, Ange, Gaby y Francia, quienes me recargaron de energía en cada uno de nuestros encuentros.

## **RESUMEN**

El presente estudio tuvo como finalidad aportar a la realización de modelos operativos que permitan guiar en acciones concretas las aspiraciones de las políticas sociales e iniciativas privadas hacia la participación activa de la comunidad. Específicamente se trabajó en torno a la implementación de bibliotecas abiertas rurales con un carácter participativo de los actores comunitarios. Ello porque a pesar que los lineamientos de organizaciones internacionales y nacionales apuntan a que las bibliotecas debieran instalarse como promotoras del involucramiento activo de la comunidad permitiendo el desarrollo cívico de sus actores, en la implementación de estos proyectos no se logra cumplir a cabalidad con este fin (IFLA & UNESCO, 2011), (Gorosito & Szafrán, 2010). De este modo, el objetivo general de esta tesis se centró en generar un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en las bibliotecas escolares rurales abiertas. Para ello, se utilizó un tipo de investigación- acción- participativa basada en la metodología de la planificación situacional propuesta por Matus (1987) desde un enfoque comunitario, rescatando componentes de las intervenciones comunitarias propuestos por Maritza Montero (2006). Se utilizó como método principal la metodología cualitativa a través de la conformación de grupos de trabajo con actores claves de la comunidad, lo que se complementó a través de algunos indicadores cuantitativos que surgieron de una encuesta realizada por los grupos.

Los resultados apuntan a que los nodos críticos para la participación activa en la biblioteca, se relacionan con fomentar un tipo de relación horizontal, basada en la confianza y en los roles de los actores; la necesidad de un andamiaje a la práctica ciudadana que implique un involucramiento progresivo de los actores comunitarios en la biblioteca; la flexibilidad para adaptar el espacio de la biblioteca abierta a los intereses y necesidades de la comunidad; la necesidad de fomentar el acceso a la tecnología en la biblioteca abierta; propender a que la biblioteca otorgue sentido a la educación como proyecto alcanzable para las familias, y finalmente considerar la estacionalidad y temporalidad de los trabajos en territorios rurales.

A partir de lo anterior, este estudio propone un modelo operativo para la acción, considerando dos años de intervención con la comunidad, a través de hitos claves relacionados con objetivos que buscan el involucramiento progresivo de la comunidad, lo que tendría como consecuencia un fortalecimiento cívico y político de la misma.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	01
<b>2. MARCO CONTEXTUAL</b>	06
2.1 ¿Qué son las bibliotecas escolares abiertas?	06
2.1.1 El nuevo concepto de biblioteca pública.	06
2.1.2 Bibliotecas públicas y abiertas en Chile: una división administrativa.	07
2.1.3. Políticas públicas e iniciativas privadas en torno a las bibliotecas en Chile: el nacimiento de las bibliotecas escolares abiertas a la comunidad.	09
2.1.3.1. Iniciativas del Estado.	09
2.1.3.2 Iniciativas no estatales: las bibliotecas “abiertas”.	11
2.1.3.2.1. Iniciativas comunitarias.	11
2.1.3.2.2. Iniciativas privadas.	12
2.2. Contextualización: La biblioteca escolar abierta de Guacarhue.	14
2.2.1 La escuela Amparo Rayo y el proyecto de biblioteca abierta de la Fundación La Fuente.	16
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	18
3.1. Los planos comunitarios.	18
3.2. Las lógicas comunitarias e institucionales.	21
3.3. ¿Qué es la planificación situacional?	23
3.3.1. Fundamentos epistemológicos de la planificación situacional.	23
3.3.1.1. La posición del sujeto/actor frente a la realidad que planifica.	24
3.3.1.2. La objetividad de la realidad planificada.	25
3.3.1.3. La posibilidad de existencia de leyes que grafiquen la realidad social.	25
3.3.1.4. La concepción de poder.	26
3.3.1.5. La posibilidad de incertidumbre.	26
3.3.1.6. La estructuración y solución de los problemas sociales.	26
3.3.2. Fundamentos ontológicos: el proceso de producción social: actores sociales, genoestructuras, fenoeestructuras, fenoproducción.	28
3.4. La planificación situacional como método del enfoque comunitario.	29
3.5. Construcción de modelos operativos.	32
3.6. Participación activa y fortalecimiento de la comunidad.	33
3.6.1. Participación activa desde la psicología comunitaria.	34
3.6.1.1. Fortalecimiento a través de las bibliotecas abiertas.	36
3.6.1.2. Más allá de la visión elitista y eurocéntrica de las bibliotecas.	36
3.7. El modelo de gestión cultural de Gorosito y Szafrán y el enfoque comunitario.	37
3.8. El rol de la biblioteca abierta en la era digital.	38
3.9. Nueva ruralidad.	39
3.10. Un modelo teórico para el diseño del modelo operativo.	40
<b>4. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	42
4.1. Objetivos.	42

4.1.1. Objetivo general	42
4.1.2. Objetivos específicos	42
4.2. Pregunta de investigación e hipótesis	42
4.3. Metodología.	43
4.3.1. Diseño	43
4.3.1.1. Uso de métodos cualitativos y cuantitativos.	44
4.4. Participantes	45
4.5. Técnicas	46
4.6. Análisis.	49
4.7. Aspectos éticos.	51
<b>5. PROCESO DE INTERVENCIÓN</b>	<b>53</b>
<b>6. PRÁCTICAS ACTUALES Y NODOS CRÍTICOS PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN UNA BIBLIOTECA ABIERTA</b>	<b>56</b>
6.1. Tipo de relaciones: de la jerarquía a la confianza y apoyo.	58
6.2. Participación cívica: andamiaje de la práctica ciudadana.	61
6.3. Interés de los actores: flexibilidad para adaptar el espacio de la biblioteca.	63
6.3.1. Preferencias de actividades.	64
6.3.1.1. Comparaciones entre grupos	67
6.3.1.1.1. Comparación entre los tres grupos.	67
6.3.1.1.2. Comparación entre profesores y estudiantes.	70
6.3.2. Aspectos a considerar en los proyectos de biblioteca abierta.	73
6.4. Acceso a la tecnología y medios de comunicación.	74
6.5. La escuela y educación como un proyecto fuera del alcance de las familias.	76
6.6. Estacionalidad y tiempos de los vecinos.	78
6.7. A modo de conclusión preliminar: nodos críticos en torno a la participación activa en la biblioteca abierta.	79
<b>7. MODELO OPERATIVO PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA BIBLIOTECA ABIERTA RURAL</b>	<b>80</b>
7.1. Consideraciones para las bases del proyecto de biblioteca abierta rural.	82
7.1.1. Incorporar tecnología a la biblioteca.	82
7.1.2. Incluir en la capacitación a la bibliotecaria una nivelación en habilidades computacionales.	82
7.1.3. Capacitar a los coordinadores en la postulación a fondos educativos y culturales.	83
7.1.4. Incluir dentro de las bases la gestión participativa de la biblioteca abierta y la conformación de los grupos de trabajo y un Consejo de biblioteca.	83
7.1.5. Crear una red de intercambio de experiencias entre bibliotecas.	83
7.2. Año uno: Construcción de las bases para la participación comunitaria.	84
7.2.1. Hito uno: Instalación de la biblioteca.	84
7.2.2. Hito dos: Reunión con representantes claves.	84
7.2.3. Hito tres: conformación de los grupos de trabajo.	85

7.2.4. Hito cuatro: Planificación situacional del proyecto de biblioteca.	85
7.2.5. Hito cinco: Reuniones para difundir el proyecto con otras redes institucionales.	87
7.2.6. Hito seis: encuesta aplicada por actores claves.	87
7.2.7. Hito siete: Inauguración del proyecto.	88
7.2.8. Hito ocho: Conformación del Consejo de biblioteca.	89
7.3. Año dos: Andamiaje para la participación activa.	91
7.3.1. Hito nueve. Evaluación de las primeras acciones.	91
7.3.2. Hito diez. Plan estratégico situacional.	91
7.3.3. Hito once. Ejecución del plan de acción.	92
7.3.4. Hito doce. Evaluación del año dos.	92
7.3.5. Hito trece. Cierre del acompañamiento.	92
7.4. Año tres y siguientes: Autonomía para la participación activa y articulada.	93
7.5. Interrelación del modelo operativo con el modelo de acción.	94
<b>8. CONCLUSIONES</b>	96
8.1. Tipo de relaciones y toma de decisiones colaborativa.	96
8.2. Andamiaje de la práctica ciudadana y proceso de acompañamiento con niveles progresivos de participación.	96
8.3. Flexibilidad para adaptar los espacios y noción de biblioteca.	97
8.4. Acceso a la tecnología en el proyecto de biblioteca abierta.	97
8.5. Escuela, educación y biblioteca abierta.	98
8.6. Estacionalidad del trabajo y participación en la biblioteca.	98
8.7. A modo de resumen.	99
<b>9. DISCUSIÓN</b>	101
9.1. Contraste con la hipótesis del estudio.	101
9.2. Aportes a la psicología comunitaria e implicancias del estudio.	102
9.3. Características del territorio y aplicabilidad del modelo.	103
9.4. Debilidades del estudio y desafíos para futuras investigaciones.	105
9.5. Desafíos respecto a la continuidad de la intervención.	106
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	107
<b>ÍNDICE TEMÁTICO</b>	112
<b>ANEXOS</b>	114
Anexo 1. La planificación situacional como metodología para la intervención comunitaria.	115
Anexo 2. Encuestas.	128
Anexo 3. Pauta de preguntas semiestructurada alineada a la planificación situacional.	135
Anexo 4. Consentimiento informado adultos.	140
Anexo 5. Consentimiento informado menores de edad.	143

## ÍNDICE DE TABLAS, FOTOS Y FIGURAS

Figura 1: Ubicación de Quinta de Tilcoco en América Latina y Chile.	14
Figura 2: Quinta de Tilcoco, al sur de Rancagua	15
Figura 3: Guacarhue, 4,2 kms. al oeste de la plaza de Quinta de Tilcoco	15
Figura 4: Escuela Amparo Rayo, en Guacarhue	16
Foto 1: Biblioteca abierta de la escuela Amparo Rayo, de Quinta de Tilcoco.	17
Tabla1: Dualidad comunidad/institución desde el enfoque comunitario.	21
Tabla 2: Comparación planteamientos epistemológicos de la planificación tradicional y situacional.	27
Tabla 3: Matriz de coherencia entre planificación situacional y enfoque comunitario.	31
Figura 5: Modelo teórico de la tesis.	41
Tabla 4: Organización de las reuniones con los grupos de trabajo.	47
Tabla 5: Preferencias de actividades estudiantes.	65
Tabla 6: Preferencias de actividades vecinos.	65
Tabla 7: Opinión de los profesores de cómo se lograría integrar más a los padres y vecinos.	66
Tabla 8: Medias de las respuestas entre los grupos.	67
Tabla 9: Anova simple para detectar diferencias entre los grupos.	68
Tabla 10: Estadístico de Levene para las preguntas de los grupos.	69
Tabla 11: Prueba Post-Hoc.	69
Tabla 12: Estadísticos descriptivos para la comparación entre estudiantes y profesores.	71
Tabla 13: Prueba T comparación entre grupo de estudiantes y profesores.	71
Tabla 14: Estadísticos descriptivos para la comparación entre vecinos y profesores.	72
Tabla 15: Prueba T comparación entre grupo de vecinos y profesores (P=0,05).	72
Figura 5: Nodos críticos para la participación activa en la biblioteca rural abierta.	79
Figura 6: Modelo operativo para la participación activa en la biblioteca rural.	81
Tabla 16: Hitos del primer año de la ejecución del proyecto.	90
Tabla 17: Hitos y objetivos del año dos de intervención.	93
Tabla 18: Hitos del año 3 y siguientes.	94
Tabla 19: Factores para la participación activa y engarzamiento en el modelo operativo.	99

## 1. INTRODUCCIÓN

Las bibliotecas públicas han sido descritas por la literatura internacional y nacional como referentes de la participación constructiva y democrática de la comunidad (Library Council of New South Gales, 2008), (Gorosito, 2003). En 1994, la UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios, IFLA, publicó un manifiesto sobre las bibliotecas públicas, donde estipuló que los servicios que debiese prestar la biblioteca pública abarcan no sólo la lectura individual, sino que se centran en la información, la educación y la cultura, expresándose en los siguientes objetivos:

- Crear y consolidar el hábito de la lectura en los niños desde los primeros años;
- Prestar apoyo a la autoeducación y la educación formal de todos los niveles;
- Brindar posibilidades para un desarrollo creativo;
- Estimular la imaginación y creatividad;
- Sensibilizar respecto del patrimonio cultural, el aprecio de las artes, las innovaciones y logros científicos;
- Facilitar el acceso a la expresión cultural de todas las artes;
- Fomentar el diálogo intercultural y favorecer la diversidad cultural;
- Prestar apoyo a la tradición oral;
- Garantizar a todos los ciudadanos el acceso a la información comunitaria;
- Prestar servicios adecuados de información a empresas, asociaciones y agrupaciones;
- Contribuir al mejoramiento de la capacidad de información y de las nociones básicas de informática;
- Prestar apoyo a las actividades y programas de alfabetización destinadas a todos los grupos de edad, participar en ellas y, de ser necesario, iniciarlas.

Asimismo, en el funcionamiento y administración de la biblioteca debiera formularse una política clara que defina objetivos, prioridades y servicios en relación con las necesidades de la comunidad local (IFLA & UNESCO, 1994).

Tras este manifiesto, surgen iniciativas públicas y privadas en Chile que aspiran a una gestión de la biblioteca con participación activa de la comunidad (López, 2005). De dichas iniciativas surge la implementación de diversas bibliotecas, especialmente en las escuelas. Ello implicó que el campo de acción de la biblioteca escolar, tradicionalmente centrada en la complementariedad de los aprendizajes escolares, se abra a la comunidad, ampliando su rango de acción.



A pesar de ello, diversos autores plantean que en Chile el involucramiento y participación activa de la comunidad en las bibliotecas abiertas es más bien débil (Gorosito & Szafrán, 2010), (Aravena, 2010), (Barrientos, 2011). Bibliotecas, escuela y comunidad no logran actuar sinérgicamente lo que implica que no se logre de manera óptima que la biblioteca sea un espacio de participación activa. De esta manera, los lineamientos de las iniciativas públicas y privadas no logran concretizarse en acciones que fomenten la participación comunitaria en los contextos en que operan las bibliotecas.

Gran parte de los proyectos de bibliotecas abiertas a la comunidad son emplazados en escuelas de localidades rurales. Las comunidades rurales si bien aún poseen lógicas de reciprocidad y un mayor arraigo simbólico cultural de sus territorios, se han visto fragmentadas por la modernización del agro y la globalización. De esta forma surge una “nueva ruralidad”, donde la tradición se mezcla y choca con lo moderno y lo globalizado (Canales, 2006). En este contexto se instalan las bibliotecas escolares abiertas a la comunidad, produciéndose un desencuentro entre este espacio “abierto” y las comunidades que no se sienten interpeladas a participar de este tipo de iniciativas.

De todo lo mencionado anteriormente surgió la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo operacionalizar los objetivos de las iniciativas públicas y privadas en un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en las bibliotecas escolares abiertas rurales?*

El proyecto de investigación surgió a partir de una alianza con la Fundación La Fuente, ONG que implementará 75 bibliotecas escolares abiertas a lo largo del país entre los años 2011 y 2015, quien propuso a la investigadora ahondar en cómo lograr que las comunidades participen activamente en sus proyectos, gran parte de ellos emplazados en territorios rurales. Para ello, se propuso la generación de un modelo operativo que articule la participación de la comunidad en las bibliotecas escolares abiertas a partir de una investigación-acción en uno de los proyectos de la Fundación. Se trata de la biblioteca de la escuela Amparo Rayo, en la localidad rural de Guacarhue, ubicada en la comuna de Quinta de Tilcoco, VI Región de Chile. Dicha escuela, en el año 2011, ganó el primer llamado a concurso de la Fundación La Fuente y la Fundación COPEC para implementar una biblioteca escolar abierta. Ello implicó que durante el segundo semestre de ese año se remodelara una sala y se diseñara y equipara una biblioteca

escolar. Asimismo, la adjudicación del proyecto incluye el acompañamiento técnico a la escuela y a la bibliotecaria por un periodo de 2 años, el que comenzó en 2012.

La investigación-acción -participativa se realizó durante el año 2012 utilizando como metodología la planificación situacional (Matus, 1987) desde un enfoque comunitario (Martínez, 2006), (Montero, 2006). Para ello se formaron grupos de trabajo con los actores claves de la escuela y biblioteca, quienes trabajaron activamente en definir la situación inicial, objetivo y plan de acción, lo que finalmente se tradujo en la conformación de un Consejo de Biblioteca. A partir de esta experiencia se propone un modelo operativo que optimice la participación activa de la comunidad en la biblioteca, fundamentado teóricamente y en los nodos críticos para la participación activa en la biblioteca detectados por los grupos de trabajo. Estos nodos críticos se infirieron a partir de un análisis cualitativo de los registros de las reuniones con los grupos de trabajo, los que fueron realizados utilizando el paradigma de codificación abierta, axial y selectiva propuesto por la teoría fundamentada.

El modelo operativo fruto de esta investigación, será implementado por la Fundación La Fuente durante el año 2013 en la escuela Amparo Rayo, como un proyecto piloto. Luego de esta experiencia, la Fundación evaluará su implementación en futuras bibliotecas escolares abiertas rurales que se adjudiquen el proyecto.

La relevancia principal de este estudio se relaciona con aportar a la generación de modelos de abordaje de las políticas sociales y ONGs en comunidades específicas. Concretamente, se busca responder a la necesidad de formular un puente entre las aspiraciones a macro escala de las políticas públicas e iniciativas privadas que aspiran a la instalación de bibliotecas con una participación activa de la comunidad, con acciones a realizar en un contexto específico para lograr dicho objetivo. Lo anterior implica que las bibliotecas no pueden instalarse simplemente como proveedoras de servicios a los que la comunidad responda espontáneamente por su atractivo intrínseco. El desafío es cómo el proyecto se adapta y articula a las necesidades e intereses de las personas en un proceso dialógico. Lo que se relaciona directamente con el concepto de fortalecimiento comunitario de Maritza Montero (2004), en el sentido que los actores comunitarios desarrollan recursos para transformar sus entornos de acuerdo a sus aspiraciones y necesidades, actuando de manera comprometida, responsable y crítica, lo que sintoniza con la declaración de la UNESCO respecto a que las bibliotecas debieran actuar como

“un agente que promueva la participación constructiva y la consolidación de la democracia” (IFLA & UNESCO, 1994, pág. 1). Ello porque una gestión institucional participativa y articulada con los diferentes actores comunitarios fomenta la democratización del poder y el desarrollo de la sociedad civil, teniendo, en este sentido, un componente político fundamental (Montero, 2006). Esto permite, además, que los proyectos puedan funcionar autónomamente una vez que las instituciones concluyen sus metas y dejan de operar en la comunidad.

La presente tesis se divide en nueve partes. El primer capítulo lo constituyen el resumen y esta introducción. En el segundo capítulo se presenta el Marco Contextual del proyecto, donde se introduce al lector en las bibliotecas escolares abiertas y cómo ellas se sitúan en las iniciativas públicas y privadas a nivel internacional y nacional contextualizando a la biblioteca específica de este estudio.

Luego, en el capítulo tres se presentan los ejes teóricos que guían la construcción del modelo operativo, siendo los componentes principales el enfoque comunitario de Víctor Martínez (2006), la planificación situacional de Carlos Matus (1987) y algunos componentes de la investigación-acción-participativa propuestos por Maritza Montero (2006).

El cuarto capítulo corresponde al diseño del estudio: partiendo por los objetivos, donde se presenta como objetivo general “generar un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en las bibliotecas escolares abiertas rurales”.

Luego se presenta la pregunta de investigación, ya descrita anteriormente arriba y se proponen las principales hipótesis, las que se encuentran alineadas con el marco teórico. A continuación se detallan los aspectos metodológicos. El tipo de estudio corresponde a una investigación-acción-participativa, el método a la planificación situacional desde un enfoque comunitario y la metodología principal fue la cualitativa, aun cuando se utilizaron algunos indicadores cuantitativos. La recolección de datos se realizó a través de grupos de trabajo con actores claves de la comunidad y una encuesta diseñada, implementada, analizada y difundida por los grupos de trabajo. Para analizar los datos cualitativos se utilizó el paradigma de codificación de la teoría fundamentada. Para el caso de la encuesta se extrajeron indicadores descriptivos e inferenciales. El capítulo finaliza con los aspectos éticos, los que apuntan a la confidencialidad e información constante a los participantes del estudio.

El quinto capítulo corresponde a la descripción proceso de intervención realizado. Allí se relata y contextualiza la experiencia de intervención con los actores de la comunidad a través de la planificación situacional con un enfoque comunitario.

El sexto capítulo presenta un análisis de las prácticas actuales de la biblioteca escolar abierta y los nodos críticos para la participación activa detectados a través de la investigación.

El séptimo capítulo desarrolla el modelo operativo que será propuesto a la Fundación, detallando sus principales hitos y objetivos.

El octavo capítulo corresponde a las conclusiones del estudio, donde se relacionan los nodos críticos para la participación activa y el modelo operativo propuesto.

Finalmente, el noveno capítulo corresponde a las discusiones, donde se enriquece la hipótesis planteada inicialmente, se discuten los aportes e implicancias del estudio, así como su aplicación considerando las características de los territorios rurales, para finalmente analizar las debilidades del estudio y los desafíos para investigaciones futuras en el tema.

## **2. MARCO CONTEXTUAL**

### **2.1 ¿Qué son las bibliotecas escolares abiertas?**

*Este apartado busca introducir al lector en los tipos de bibliotecas y el marco internacional respecto al rol que debieran cumplir las bibliotecas en la sociedad. Busca además describir las iniciativas públicas y privadas en Chile en este ámbito, argumentando que ellas transversalmente aspiran a una gestión de biblioteca participativa.*

*En este contexto, se presenta a las bibliotecas escolares abiertas como una nueva plataforma para las bibliotecas públicas, donde el campo de acción de la biblioteca escolar, tradicionalmente centrada en la complementariedad de los aprendizajes escolares, se abre a la comunidad, de modo que su actuar se amplía y complejiza.*

#### **2.1.1 El nuevo concepto de biblioteca pública**

Podría decirse que las bibliotecas comenzaron con la historia del ser humano, cuando el conocimiento no pudo guardarlo sólo en sí mismo y requirió registrarlo -ya sea en una tabla de arcilla, en un papiro, en un pergamino, en una piedra- para que pudiera ser preservado y transmitido (Barros, 2010). Las bibliotecas públicas son hoy un fenómeno mundial, existiendo en culturas y sociedades tan diferentes como en el Amazonas, Singapur, Malasia, Europa y Zimbabue (IFLA & UNESCO, 2001). Todas ellas comparten el brindar acceso a la comunidad al conocimiento, información y a obras de la imaginación a través de una serie de servicios y recursos disponibles para todos por igual (op. cit.).

Tradicionalmente en la cultura occidental se ha entendido el espacio de las bibliotecas como un lugar académico, silencioso y frío, donde la interacción es básicamente individual y solitaria en la sala de lectura. Sin embargo, esta visión de biblioteca ha ido evolucionando en las últimas décadas hacia una visión social y participativa de estos espacios (IFLA & UNESCO, 2011).

Un hito muy significativo para el cambio de concepción en torno al tema, es la aparición del manifiesto de la UNESCO y la IFLA a favor de las bibliotecas, publicado en 1994 en más de 20 idiomas (IFLA & UNESCO, 1994).

El manifiesto entiende a las bibliotecas como un eje articulador de la participación constructiva y democrática, siendo un requisito básico de la educación permanente, las decisiones autónomas y el progreso cultural. Las define como centros de información basados en la igualdad y libertad de acceso, que basan sus servicios en la información, la educación y la cultura e insta a los países a formular políticas claras que definan objetivos, prioridades y servicios en relación con las necesidades de la comunidad local (IFLA & UNESCO, 1994).

Desde su creación hasta la actualidad, dicho manifiesto ha permitido establecer marcos para estructurar y orientar los programas sobre bibliotecas en diversos países del mundo, ampliando su alcance y promoviendo la diversidad cultural y lingüística (IFLA & UNESCO, 2011).

De esta forma, de ser un espacio centrado sólo en la lectura individual se pasa a entender a las bibliotecas como un “servicio que se ofrece a toda la comunidad para garantizar la igualdad en el acceso y uso de las fuentes del conocimiento y la cultura, facilitando el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas y la convivencia democrática” (Valdés M. , 2010, pág. 2).

Se entenderá por biblioteca pública, entonces, un espacio físico de convivencia y encuentro de la comunidad, donde los libros no son la única fuente de información, sino que conviven además la expresión de las artes, espacios de discusión y difusión del conocimiento en todos sus formatos, estando el eje en la sociabilización del conocimiento, el encuentro, la participación y el diálogo de y para la comunidad (Valdés M. , 2010).

En Chile, por un tema administrativo, existen dos tipos de bibliotecas públicas, las “públicas” propiamente tales y las “abiertas”. En el apartado siguiente explicaremos lo que las diferencia.

### **2.1.2 Bibliotecas públicas y abiertas en Chile: una división administrativa**

En Chile la principal administradora de las bibliotecas públicas es la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos), el cual es un organismo público creado en 1929 que se relaciona con el gobierno a través del Ministerio de Educación (DIBAM, 2012).

Hasta los años noventa se entendía como biblioteca pública en Chile a toda aquella biblioteca administrada directamente por el Estado (Gálvez, 2004). Sin embargo, a partir de los años noventa comienza en Chile una descentralización de ellas, las que pasan a depender de los municipios, los que quedaron a cargo de su administración y financiamiento. Actualmente son sólo seis las bibliotecas que dependen directamente de la DIBAM, dentro de las cuales está la Biblioteca Nacional y la de Santiago, a ellas hay que agregar cuarenta y un servicios móviles (denominados bibliomóviles, bibliobuses, dibamóviles) y diecinueve puntos de préstamo en la red de Metro de Santiago (bibliometro), los cuales son administrados directamente por el organismo estatal (DIBAM, 2012).

Además de aquellas, hoy se consideran como bibliotecas públicas a las que los municipios de origen firman un convenio con la DIBAM, en la que ésta se compromete con materiales y capacitación, siendo responsabilidad de la municipalidad los gastos operacionales, infraestructura y personal (Gálvez, 2004). Actualmente cuatrocientas cuarenta y cuatro bibliotecas tienen esa categoría. Por otra parte, se denomina “biblioteca abierta” a todas aquellas bibliotecas que prestan servicios públicos pero que no han firmado el convenio con la DIBAM (op. cit.). Las bibliotecas abiertas tienen diferentes modos de administración y financiamiento, pudiendo ser autogestionadas por la comunidad, patrocinadas por privados o implementadas por una ONG. Al surgir de iniciativas tan diversas como el interés de una junta de vecinos o la reducción de impuestos de una empresa, no existe un catastro oficial de cuántas de ellas existen hoy.

Las bibliotecas escolares (incluyendo a los Centros de Recursos y Aprendizajes, CRA) no forman parte de este tipo de bibliotecas, pues ellas tradicionalmente están dirigidas sólo a la comunidad escolar donde se circunscribe (CRA, 2010).

Sin embargo, veremos a continuación, en el análisis de las iniciativas en torno a las bibliotecas, el centro ha estado en la escuela, surgiendo una nueva forma de ampliar el rango de acción de la biblioteca escolar al transformarla en una biblioteca escolar abierta a la comunidad.

### **2.1.3. Políticas públicas e iniciativas privadas en torno a las bibliotecas en Chile: el nacimiento de las bibliotecas escolares abiertas a la comunidad**

#### **2.1.3.1. Iniciativas del Estado**

Las primeras bibliotecas en Chile surgen en el siglo XVII, asociadas a las congregaciones religiosas del país, principalmente los jesuitas, quienes administraban la principal biblioteca del país ubicada en la Universidad de San Felipe (Valdés M. , 2010), (Memoria Chilena, 2012). La primera gran biblioteca en Chile fue la Biblioteca Nacional, creada por la junta de gobierno en Chile en 1813 y consolidada por Bernardo O'Higgins como un símbolo del conocimiento republicano y nacionalista, la cual no estaba abierta al público general, sino que fue asociada a la Universidad de Chile (op. cit.).

A partir de la década de 1920 comienzan las primeras políticas en torno a las bibliotecas públicas propiamente tales (López, 2005). Un hito importante fue la creación de la DIBAM en 1921, quien entre sus primeras políticas transformó a la Biblioteca Nacional en biblioteca pública (Valdés M. , 2010). Sin embargo, las altas tasas de analfabetismo junto con la imposición de un modelo elitista de biblioteca pública no permitieron su masificación ni que tuviera un impacto social importante (López, 2005). El modelo elitista de biblioteca buscó generar espacios orientados a desarrollar la “civilización” y el progreso entre los “incivilizados”, por lo que su aparición coincide con otras emblemáticas políticas públicas de alfabetización y sanidad que buscaban homogeneizar las diferencias culturales hacia un modelo de sociedad y ciudadanía que aspiraba llegar a ser como la europea (López, 2005).

Con el paso de los años esta visión paternalista en las políticas públicas en general y en la implementación de bibliotecas en particular, siguió latente, aunque de manera más sutil, ante las manifestaciones de descontento popular y movilizaciones sociales, las que alcanzan su punto máximo con el arribo del gobierno de la Unidad Popular en 1970 (López, 2005). Durante los años de dicho gobierno, la participación popular tomó una fuerza no vista antes, aunque la ausencia de registros de las bibliotecas públicas chilenas en esa época no permiten rescatar cómo ellas fueron implementadas en dicho proceso, aun cuando existen algunos testimonios del nacimiento de bibliotecas populares insertadas en los barrios marginales (López, 2005).



De haber existido dichas iniciativas, ellas desaparecieron luego del golpe militar (López, 2005). En 1977 se forma la Coordinación Nacional de Bibliotecas Públicas, dependiente de la DIBAM y se crean más de 70 bibliotecas públicas, algunas de ellas móviles, atendidas por personal temporal que trabajaba en los planes especiales de empleo del gobierno (Gálvez, 2004). Dichas bibliotecas eran de estantería cerrada (es decir, los usuarios no podían acceder directamente a los libros) y no respondieron a ninguna planificación o necesidad de las comunidades, caracterizándose por su precariedad y falta de conexión con los planes de desarrollo municipal (Valdés M. , 2010).

Como se explica anteriormente, no fue hasta la década de 1990 que las bibliotecas comienzan a dar un giro en la manera de ejecutarse desde las políticas públicas. En 1993 la coordinación pasa a ser la Subdirección de Bibliotecas Públicas, siempre a cargo de la DIBAM, lo que coincide con la aparición del manifiesto de la IFLA y la UNESCO sobre las bibliotecas públicas en 1994 (López, 2005). Se organizaron jornadas de planificación estratégica para trabajar en torno a las reformas a realizar con los nuevos principios orientadores de la UNESCO, proponiéndose una nueva misión de las bibliotecas públicas en Chile:

Contribuir al desarrollo integral de los miembros de una comunidad determinada y a su propia identidad, con la participación activa de sus miembros, actuando como puente entre la cultura acumulada y el libre acceso de dicha comunidad a la información, conocimiento y recreación (Valdés M. , 2010, pág. 7).

A partir de entonces, la DIBAM se propuso gestionar un nuevo modelo de biblioteca pública, de lo que emerge en 1996 el proyecto “Mecanismos de Gestión Participativa” (López, 2005). El proyecto se concretizó en un Manual de Gestión Participativa en las bibliotecas públicas y pasó a ser parte de la capacitación obligatoria de los encargados de bibliotecas públicas<sup>1</sup> (López, y otros, 2006).

Estos cambios implicaron pasar a entender a las comunidades como agentes activos de su propio desarrollo cultural, lo que no ha estado exento de resistencias por parte de quienes gestionan las bibliotecas (López, 2005).

Todos estos cambios coinciden con un marcado renacimiento mundial de las bibliotecas durante la primera década del 2000, algunas llegando a posicionarse como obras

---

<sup>1</sup> Tal como se explica anteriormente, entendiendo a las bibliotecas públicas como las que tienen convenio con la DIBAM.

arquitectónicas simbólicas de las ciudades, como la reconstrucción de la Nueva Biblioteca de Santiago, el Diamante Negro en Dinamarca o la nueva Biblioteca Alejandrina (Barrientos, 2011).

Sin embargo, cabe preguntarse si las bibliotecas públicas en Chile están cumpliendo realmente el objetivo de ser participativas e integrar a la comunidad. En un escenario donde en Chile la educación es un tema contingente por el hito que están marcando las movilizaciones estudiantiles, es al menos curioso que las bibliotecas no han estado en ningún momento en un rol protagónico a la hora de evaluar las bases culturales de los chilenos (Barrientos, 2011). Al respecto, Gorosito y Szafrán (2010) plantean que las bibliotecas públicas en Chile hoy no están logrando una inserción profunda en las comunidades, planteando que las líneas de acción no debiesen sólo estar centradas en la gestión (probablemente aludiendo a la Gestión participativa de la DIBAM) sino que deben centrarse en la propia acción cultural de las comunidades.

Hasta ahora hemos realizado un recorrido por las políticas públicas en torno a las bibliotecas relacionadas con la DIBAM. Sin embargo, existen otras iniciativas paralelas a éstas, que también están promocionando un nuevo modelo de biblioteca como centros de participación.

### **2.1.3.2 Iniciativas no estatales: las bibliotecas “abiertas”**

Tal como se comentó anteriormente, es más difícil realizar un recorrido de las llamadas bibliotecas “abiertas”, pues responden a diferentes iniciativas, las que no han sido sistematizadas en un hilo conductor común. Sin embargo, parece pertinente la distinción entre bibliotecas abiertas de iniciativas comunitarias, que tienen su origen y administración en la comunidad, y las bibliotecas abiertas de iniciativas privadas, las que surgen de alguna ONG y suelen financiarse con el apoyo de la empresa privada.

#### **2.1.3.2.1. Iniciativas comunitarias**

Las bibliotecas comunitarias son iniciativas organizadas y sustentadas por los miembros de una comunidad concreta que promueve un espacio cultural de participación y desarrollo social de la comunidad (Gorosito, 2003). Estas bibliotecas se han hecho cargo de apoyar la educación formal e informal de las familias y los entornos más

cercanos, agrupándose espontáneamente como unidad territorial siendo activos y autónomos en la gestión y financiamiento (Ramírez, 2011).

Al ser iniciativas autogestionadas e independientes, existen pocos registros que permitan realizar un seguimiento de ellas. Dentro de las iniciativas documentadas se encuentran en Chile la Red de bibliotecas comunitarias de La Florida (Ramírez, 2011) y la biblioteca de la población 18 de Septiembre, en San Fernando, Sexta Región (Gorosito, 2003).

#### **2.1.3.2.2. Iniciativas Privadas**

Un hito muy importante en el desarrollo de las iniciativas privadas es la creación de la Ley de Donaciones Culturales.

La Ley de Donaciones Culturales es parte de la Reforma tributaria del año 1990 y hace confluir los aportes del Estado y la empresa privada en el financiamiento de la cultura. Las empresas que se adhieren a dicho beneficio donan parte de sus ganancias (con un tope de 14.000 UTM) a iniciativas culturales y pueden descontar de sus impuestos el 50% de su donación (Gálvez, 2004).

Esta ley ha permitido financiar a las dos ONGs que en Chile actualmente trabajan en la creación de bibliotecas y fomento lector: Fundación La Fuente y Fundación Había Una Vez Libros.

La Fundación Había Una Vez Libros fue creada el año 2005 y trabaja por la promoción del hábito lector en Chile. Ha implementado más de 30 bibliotecas, principalmente escolares, las que siguen el modelo CRA, iniciativa del Ministerio de Educación donde la biblioteca escolar amplía su actuar como un Centro de Recursos para el Aprendizaje, las que no están abiertas a la comunidad general, pues se centran en la escuela donde se insertan (Había Una Vez Libros, 2012).

La Fundación La Fuente fue creada en el año 2000 y su labor principal está puesta en el diseño e implementación de proyectos en torno al libro y la lectura, con un énfasis en la creación de bibliotecas y centros culturales (Fundación La Fuente, 2012). En sus doce años de trayectoria ha implementado proyectos de bibliotecas escolares, mejorado bibliotecas públicas, diseñado y administrado bibliotecas en centros comerciales, equipando bibliomóviles y bibliotecas comunitarias (op. cit.).

El acento de la Fundación está puesto en los proyectos que se implementan en la escuela a través de su programa “Creando lectores del mañana”, cuyo objetivo general es desarrollar el gusto por la lectura en niños y niñas de educación pre básica y primer ciclo de enseñanza básica (Fundación La Fuente, 2012). Han desarrollado más de 50 proyectos asociados a diferentes empresas, siendo uno de los ejes el abrir las bibliotecas escolares a la comunidad (Aravena, 2010).

Con este tipo de iniciativas, la biblioteca escolar tradicional, centrada en la complementariedad de los aprendizajes escolares del currículum tradicional, cambia su eje de acción y su rol se complejiza. Al respecto Claudio Aravena (2010), quien está a cargo de los Proyectos Sociales de la Fundación, plantea que el principal desafío para las bibliotecas escolares abiertas es resignificar la importancia de la biblioteca escolar, la que pasa a ser un verdadero centro cultural comunitario que busca romper con las desigualdades profundas de la sociedad.

Sin embargo, en sus más de 10 años de funcionamiento una de las principales barreras que han encontrado en sus proyectos de Bibliotecas escolares es la imposibilidad de abrir las bibliotecas a la comunidad, pues las escuelas se cierran a la participación de la comunidad circundante por diversos motivos, entre los que se encuentran la desconfianza a que personas ajenas circulen por sus dependencias y miedo a que dañen los materiales, que sean mal utilizados o que no los devuelvan (Aravena, 2010). Otro motivo por el cual las escuelas rechazan la “apertura” de sus bibliotecas, es la competencia por diferenciarse como lugares con buenas bibliotecas, no permitiendo que estudiantes de otras escuelas utilicen sus recursos (op. cit.).

De allí surge la necesidad de realizar un modelo operativo que tome en cuenta la especificidad de las bibliotecas escolares abiertas, pues ellas son un modelo alternativo a las bibliotecas públicas administradas por el Estado y cuentan con desafíos y potencialidades que le son propias.

## 2.2. Contextualización: La biblioteca escolar abierta de Guacarhue

*En este apartado se presenta a la localidad donde se emplaza la biblioteca abierta del estudio de esta tesis, detallándose el nexo que tiene la escuela de Guacarhue con la Fundación La Fuente.*

Tal como se presenta en la introducción, este estudio se contextualiza en la escuela Amparo Rayo, de la localidad de Guacarhue, en la comuna de Quinta de Tilcoco.

La comuna de Quinta de Tilcoco está ubicada en la VI región, en el centro-sur de Chile en la provincia de Cachapoal (SINIM, 2012). La población estimada de Quinta de Tilcoco a partir del censo de 2002 es de 11.380 habitantes, de los cuales 5.850 habitan en zonas urbanas y 5.530 en zonas rurales, siendo un 48,5% de la población rural y un 51, 5% urbano (INE, Instituto Nacional de Estadísticas, 2002). La localidad de Guacarhue se encuentra al oeste del centro de Quinta de Tilcoco donde habitan 2.146 personas distribuidas en 630 casas (op. cit.). Del total de habitantes, 2.142 personas habitan en zonas rurales, lo que corresponde al 99,8%, y 4 en zonas urbanas (0,2%) (INE, Instituto Nacional de Estadísticas, 2002).

A continuación se presentan mapas que permiten situar geográficamente a la localidad:

Figura 1. Ubicación de Quinta de Tilcoco en América Latina y Chile.



Figura 2. Quinta de Tilcoco, al sur de Rancagua



Figura 3. Guacarhue, 4,2 kms. al oeste de la plaza de Quinta de Tilcoco



Figura 4. Escuela Amparo Rayo, en Guacarhue



*Fuente de los mapas: Google maps (modificado por la autora).*

Quinta de Tilcoco genera su mayor cantidad de empleos en el sector agrícola (INE, Instituto Nacional de Estadísticas, 2007). La comuna tiene 77 explotaciones frutales y 11 viñas (op. cit.). En los meses de noviembre, diciembre y enero se concentra la mayor cantidad de empleo temporal en la fruta, empleando a 2.444 hombres y a 796 mujeres (INE, 2007).

### **2.2.1 La escuela Amparo Rayo y el proyecto de biblioteca abierta de la Fundación La Fuente**

La biblioteca abierta de la escuela Amparo Rayo forma parte del proyecto “Viva Leer” patrocinado por la Fundación COPEC y gestionado por la Fundación La Fuente.

Esta iniciativa partió el año 2010 e implica la donación de setenta y cinco bibliotecas escolares abiertas a la comunidad en un plazo de cinco años. Las bibliotecas son adjudicadas a través de un concurso, donde solo pueden postular las escuelas municipalizadas que tengan entre doscientos y mil estudiantes. Además de la infraestructura física, la Fundación La Fuente se compromete a realizar dos años de acompañamiento a la biblioteca escolar abierta. El primer concurso se abrió el año 2011, donde once escuelas municipalizadas se adjudicaron el proyecto, dentro de las cuales se encuentra la escuela Amparo Rayo de Guacarhue (Programa Viva Leer, 2012) (Ver Foto 1).

Foto 1: Biblioteca abierta de la escuela Amparo Rayo de Quinta de Tilcoco.



Durante el segundo semestre de 2011 se realizó el diseño e implementación de la infraestructura. Paralelo a esto, la Fundación realizó una encuesta a los alumnos y apoderados de 4° a 6° básico, cuyos resultados fueron compartidos para la realización de esta tesis.

De las cifras obtenidas, el 90% de los apoderados piensa que la biblioteca beneficiará el desarrollo académico de los estudiantes, y un 45% piensa que será un espacio recreativo para su familia y para él/ella. Las cifras van descendiendo a medida que las preguntas apuntan al involucramiento activo: un 15% piensa que la biblioteca será un espacio donde se accederá a la cultura, un 15% dice que se inscribirá en la biblioteca, mientras que sólo un 5% dice que participará activamente en las actividades que organice la biblioteca.



### **3. MARCO TEÓRICO**

*En este apartado se entregan las principales bases conceptuales que se utilizan a lo largo de la tesis. Se plantea como eje conductor el enfoque comunitario de Víctor Martínez (2006), la planificación situacional de Carlos Matus (1987) y algunos de los componentes de la investigación-acción propuesto por Maritza Montero (2006). A estos pilares básicos se le suman los aportes teóricos de Juliano Kamamba (2008), respecto a la visión eurocéntrica de bibliotecas; la visión de las subjetividades en la nueva ruralidad propuesta por Manuel Canales (2006); y la propuesta de gestión cultural de bibliotecas de Gosorito y Szafrán (2010). Todo lo anterior permite sustentar las bases de un modelo teórico que respalda la construcción del modelo operativo, objetivo general de la tesis.*

#### **3.1. Los planos comunitarios**

El concepto de comunidad que se utilizará en esta tesis está sustentado por el enfoque de Víctor Martínez (2012), (2013). El autor concibe el proceso de individuación como posterior a la comunidad: sólo en la alteridad es posible el proceso de personalización. Esto implica que los procesos de configuración de identidad sólo pueden realizarse en función de los demás, los *otros* son el espejo necesario para poder llegar a conocer *mi* propia particularidad, la que se sirve de un universo contextual de sentidos compartidos. Asimismo, implica descartar una visión contractual de la sociedad, donde el sujeto “individual” metafóricamente realiza un contrato social para insertarse en la vida en sociedad. Lo anterior lleva a rechazar una visión liberal del ser humano.

El enfoque de Martínez (2013) propone una distinción analítica entre tres planos comunitarios que se encuentran estrechamente articulados:

- El plano de la comunidad primordial
- El plano de la comunidad impersonal
- El plano de la compenetración personal

Para Martínez (2013) –basándose en la perspectiva del filósofo español Xavier Zubiri– los sujetos se pertenecen radicalmente a sí mismos, son singularidades autónomas en modalidad de autoposición. Asimismo, cada sujeto está estructurado biológica y psicológicamente como una unidad constitutivamente abierta al mundo y a los demás.

Las personas, por tanto, estamos configuradas como singularidades en una posición de alteridad radical. La autoposesión y la apertura a la alteridad radical, son condiciones que posibilitan la configuración única de cada persona en relación al campo comunitario abierto del mundo. A este plano estructural Víctor Martínez lo denomina el plano de la comunidad primordial. De esta forma, “en un mundo abierto para X las otras personas están en posición de alteridad radical, es decir, son otros que X, autónomos, no están fusionados en una entidad que los trascienda, llámese familia, grupo, red, comunidad, nación, pueblo, Estado” (Martínez, 2013, sin pág.).

Cada sujeto está “arrojado” a un campo de mutuas interacciones e influencias donde “sus acciones de autorrealización van quedando entrelazadas en un sistema de hábitos” (Martínez, 2013, sin pág.). La alteridad radical implica que no podemos descontextualizar nuestra configuración personal del sistema de hábitos en que nos encontramos inmersos, mientras que la autoposesión posibilita que cada sujeto tenga posibilidades de optar y tomar decisiones respecto a sí mismo en el campo de la realidad. A este plano estructural Martínez lo denomina “comunidad impersonal” ya que “lo relevante aquí es el proceso de influencias recíprocas que tiene lugar entre las personas, y no el nivel de personalización que puedan adquirir los vínculos entre ellas” (Martínez, 2013, sin pág.).

La realidad interna de cada sujeto entonces está íntimamente relacionada con el sistema de hábitos de los otros con los que convivió o convive, de modo que los límites entre lo “interno” y “externo” son más complejos que decir que existe un sujeto-interno vs. objeto-externo: “la persona sólo puede ser realidad desde la comunidad y a su vez la comunidad sólo puede ser real desde la persona” (Martínez, 2013, sin pág.).

Sin embargo, la posibilidad de relación entre las personas puede ir más allá de la mutua influencia y hábitos y generarse un vínculo emocionalmente significativo con otro y otros: “es la comunidad de las personas entrelazadas emocional y significativamente en la proximidad del ‘mundo de la vida’ ” (Martínez, 2013, sin pág.). Este plano relacional Martínez lo llama “comunidad personal”, pues se sustenta en la apropiación subjetiva de la alteridad en los círculos de interacción que son considerados y vividos como cercanos: la familia, los amigos, vecinos. Es en este nivel donde adquieren concreción fenómenos como el sentido psicológico de comunidad, el sentido de pertenencia y la identidad. Es importante señalar que este enfoque no plantea este nivel como una

“conciencia colectiva” o “subjetividad común”, sino que su punto de referencia está desde la perspectiva personal, condicionalmente abierta y en interacción con otros.

Estos tres planos no son etapas ni es posible observarlos separadamente, cada nivel está fundado en el anterior, el estar en alteridad es causa y efecto del sistema de hábitos, el que complejiza el estar compartido, mientras que la compenetración personal se sostiene en los planos anteriores pero crea una complejidad propia, un enlazamiento emocional y significativo (Martínez, 2012).

Según este autor, en su análisis de la comunidad la psicología comunitaria tradicional se focaliza exclusivamente en el nivel estructural de la comunidad personal, desconociendo o ignorando los dos niveles previos (comunidad primordial y comunidad impersonal), dando lugar así a una noción muy restringida y por sobre todo sustancialista de comunidad:

“la comunidad es concebida como una subjetividad expandida e intensificada, sumergida en el sentido, desprendida de la realidad, deviniendo así un cuerpo sustancial de intensa pertenencia y compacta identidad desde la que se fundamenta su capacidad operante. En el mismo registro, el sujeto-individuo de la psicología comunitaria es pensado como una entidad compacta de interioridad cerrada que una vez constituida se relaciona con otros sujetos que poseen las mismas características para constituir una subjetividad ampliada que los trasciende y unifica: la comunidad. Esta forma de pensar y tratar la comunidad es un intento vano –aunque comprensible y justificable- de superar la alteridad radical, de llenar el vacío con materia subjetiva, que según el caso será denominada identidad, sentido psicológico de comunidad, intersubjetividad o sujeto colectivo” (Martínez, 2013, sin pág.).

Teniendo en cuenta esta multidimensionalidad, se define comunidad con un enfoque centrado en la praxis, en las actuaciones de sus miembros y en la capacidad creadora de los mismos. Específicamente se entenderá por comunidad a:

“Un sistema integrado de acciones y actuaciones que se instala en un espacio (para transformarlo en territorio) y en un tiempo determinado (para transformarlo en decurso histórico, en pasado, presente y futuro); es fijación ordenadora -desde el sentido- de objetos y de personas en

alteridad radical; es campo activo que le da concreción a la respectividad primordial proponiendo moldes fácticos de interacción (fija itinerarios y recorridos y las fronteras del actuar práctico, instala moldes de encuentro psicosocial); es marco conversacional (propone temas de conversación, establece reglas para lo decible); es entramado afectivo y emocional (establece estados de ánimo basales, transcurso afectivos, flujos emocionales, formas de sentir y emocionarse, pautas de autoposesión); es molde perceptivo (rejillas para ver y mirar, escuchar y sentir)” (Martínez, 2012, sin pág.).

### 3.2. Las lógicas comunitarias e institucionales

El ámbito de acción y eficacia de la comunidad es el mundo de la vida, comprendiendo por éste “la vida cotidiana, natural, que se desarrolla en los contextos situacionales” (Martínez, 2006, pág. 18), donde la comunidad “tiene reglas de producción y reproducción que le son propias” (op. cit.).

De esta forma lo propio de la comunidad son los sistemas humanos naturales, lo local, situacional, intersubjetivo, abierto a la incertidumbre. En contraste a esto, se encuentra lo institucional, propio de los sistemas humanos artificiales, donde prima lo racional, lo planificado, lo distributivo, lo instrumental y el principio de control.

La siguiente Tabla esquematiza la dualidad comunidad/institución a partir de lo planteado por Víctor Martínez (2006):

Tabla1. Dualidad comunidad/institución desde el enfoque comunitario.

<b>Comunidad</b>	<b>Institución</b>
Sistemas humanos naturales	Sistemas artificiales
Principio de alteridad: la comunidad está dada por el compartir un estar en el mundo común, por la condición de existencia de “los otros”	Principio de control: el mundo institucional está dado por la búsqueda de la regulación y dominio
Se define por lo local, intersubjetivo, complejo, abierto a la incertidumbre	Se define por lo objetivo, homogéneo, imperialista, autorreferente, científico, apunta a simplificar
Su ámbito de acción y eficacia es el mundo de la vida	Su ámbito de acción y eficacia es su acoplamiento con comunidad a través de la intervención

<b>Comunidad</b>	<b>Institución</b>
Se acopla a lo institucional aunque no se somete mecánicamente a lo institucional: existe con autonomía y resuelve problemas de la vida social de la comunidad	Se inserta en la comunidad y se crea para resolver problemas, aunque al hacerlo pueden generar riesgos que impactan a la comunidad

A pesar de sustentar lógicas diferentes, comunidad e institución están sustancialmente interpenetrados y no son incompatibles (Martínez, 2006). Es aquí donde el enfoque comunitario se plantea como dispositivo para la articulación estratégica entre ambos mundos, definiéndose como una práctica de intervención.

De este modo, podemos comprender que las bibliotecas escolares abiertas, como instituciones, se encuentren arrojadas en una dualidad con las lógicas de las comunidades donde se insertan. Dichas lógicas, como se plantea luego en la hipótesis, podrían estar relacionadas con una visión de la comunidad basada en las carencias más que en los recursos, en las debilidades más que en las fortalezas, como receptores pasivos más que como agentes activos. Esto es plausible si es que comprendemos que la lógica institucional de la biblioteca escolar abierta necesita valerse de un paradigma de control y simplificación de la complejidad de las comunidades para poder intervenir en ellas.

Por otra parte, es posible que del otro lado del acoplamiento, es decir, desde la comunidad, no vislumbren otro modo posible de relación con el sistema institucional de la biblioteca, si no es en función de lo tradicionalmente establecido: como usuarios y receptores pasivos. Incluso puede ser que ni siquiera todos los actores de la comunidad se vislumbren como posibles “usuarios” de la biblioteca, pues se encuentra inserta en el espacio escolar, donde los intercambios tradicionalmente se dan principalmente en función de la educación formal de los niños y no de los intereses de los adultos ni de los intereses extracurriculares de los niños y jóvenes, menos de los adultos y niños que no tienen un vínculo formal con la escuela.

Es aquí que el enfoque comunitario parece pertinente para la creación de una estrategia para un acoplamiento participativo de la comunidad en la institución de la biblioteca escolar abierta.

Como metodología para lograrlo, se plantea la complementariedad con la planificación situacional propuesta por Carlos Matus (1987), método que podría verse enriquecido a

su vez por el enfoque comunitario. A continuación se presentan las bases epistemológicas y ontológicas de la planificación situacional, de modo de poder analizar su sintonía con las bases del enfoque comunitario.

### **3.3. ¿Qué es la planificación situacional?**

La planificación situacional es un método de planificación estratégica creado por Carlos Matus, quien es considerado uno de los principales creadores de la escuela latinoamericana de planificación estratégica. Carlos Matus fue un economista chileno, ex ministro de Salvador Allende y prisionero político en Isla Dawson y Ritoque durante los años 1973 y 1974, tiempo durante el cual comenzó a escribir sobre la planificación de situaciones (Cigob, 2012). En 1975 fue exiliado a Venezuela donde se desempeñó en el PNUD como director de un proyecto de asesoría al Ministerio de Hacienda de ese país, además crea la Fundación Altadir, organismo pionero en América Latina en torno a la planificación situacional y la alta dirección pública (op. cit.). A fines de los ochenta publicó el libro “Política, planificación y gobierno”, donde propuso un cambio paradigmático en la forma de gobernar, desde un modelo normativo o tradicional a un modelo político estratégico y situacional.

Si bien sus aportes han sido considerados en diversas disciplinas como salud (Uribe, 2011), educación (Aguerrondo, 2007) y economía (Aliso, Graterol, Añes, & Ríos, 2006), su relación con psicología comunitaria se encuentra aún en ciernes. Víctor Martínez, académico de la Universidad de Chile y autor del enfoque comunitario, ha planteado a través de sus cursos de psicología comunitaria la relevancia de utilizar una aproximación situacional y estratégica que posibilite abordar las problemáticas psicosociales, planteando además la coherencia y funcionalidad de la planificación situacional con el enfoque comunitario.

Se hace, pues, necesario sistematizar los principales aportes de la planificación situacional y su potencialidad como método de investigación-acción en el campo de la operacionalización de políticas públicas centradas en la participación comunitaria.

#### **3.3.1. Fundamentos epistemológicos de la planificación situacional**

La diferencia radical entre la planificación tradicional y la situacional se encuentra en su epistemología: el planificador tradicional asume, sin ser consciente de ello, que existe

un sujeto externo a la realidad objeto que se planifica. Todo diagnóstico y planificación tradicional asume a un “experto” externo que posee mayor conocimiento y perspectiva de la situación problema y que “se guía por la búsqueda de la verdad objetiva, y por lo tanto única” (Matus, 1987, pág. 90). De este modo, apoyado por la rigurosidad del método científico, busca una verdad única respecto a la realidad que pretende cambiar. La planificación situacional plantea un paradigma radicalmente diferente al validado por el modelo científico y la planificación tradicional. A continuación se contrastan los postulados epistemológicos fundamentales que separan el modelo tradicional de las bases de la planificación situacional.

### **3.3.1.1. La posición del sujeto/actor frente a la realidad que planifica**

En la planificación situacional el sujeto no es distinto del objeto, por lo tanto no es posible equiparar la metáfora del científico a la del planificador o político. Para Matus, “el conocer del hombre de acción es distinto del conocer del científico, porque el primero conoce en forma comprometida, para actuar en función de un compromiso” (Matus, 1987, pág. 34).

De esta forma, en la planificación tradicional el actor se asume fuera o por sobre la realidad a la que se dirige, por tanto no coexiste con otros que también planifican. Esta postura asume que existe un “sujeto” planificador (el Estado) que se dirige a un objeto planificado (una realidad social). El sujeto asume que puede controlar a su objeto si el sujeto planificador lo conoce o es experto en el tema.

En contraste a este supuesto, la planificación situacional se posiciona como un sujeto que no es distinto del objeto planificado. De esta forma “es imposible distinguir tajantemente entre sujeto planificador y objeto planificado; ambos se confunden y no son independientes” (Matus, 1987, pág. 94). De esta forma se comprende que tanto el “sujeto” como el “objeto” de la perspectiva tradicional, pasen a configurarse como “actores” sociales, es decir un actor planifica su realidad, pero se encuentra inmerso en un escenario donde los demás también planifican, por ello, su accionar siempre depende y está relacionado con esta red de actuaciones y “no es posible distinguir tajantemente entre sujeto planificador y sujeto planificado” (Matus, 1987, pág. 94).

### **3.3.1.2. La objetividad de la realidad planificada**

En la planificación tradicional se realiza un diagnóstico que permite conocer la realidad a intervenir. Si el diagnóstico se realiza con el rigor científico dará cuenta de la realidad (única) a ser intervenida y guiará la planificación. De esta forma el sujeto que planifica se basa en “un diagnóstico, un solo concepto del tiempo y una verdad única y absoluta” (Matus, 1987, pág. 90).

En contraste con lo anterior, la planificación situacional asume que existe más de un actor que planifica, por lo que existen diferentes explicaciones de la realidad, que están mediadas por la situación de cada actor social. De esta forma “ya no es posible el diagnóstico único y la verdad objetiva. Sólo es posible una explicación situacional” (Matus, 1987, pág. 94).

### **3.3.1.3. La posibilidad de existencia de leyes que grafiquen la realidad social**

Para la planificación tradicional, la posibilidad de intervención se da en la medida en que se aplican leyes que me permiten predecir y prever los comportamientos del objeto social planificado. De esta manera, toda realidad social es posible de explicar a través de modelos analíticos, que den cuenta de los comportamientos predecibles ante un determinado estímulo. El objeto planificado no es un actor social, capaz de crear o producir acciones estratégicas o movimientos impredecibles para el planificador, sino que más bien los sujetos de la intervención social son vistos como agentes sujetos a comportamientos predecibles.

Para la planificación situacional, por el contrario, no es posible reducir a las personas a “comportamientos”, por lo que la realidad social no puede ser entendida en su totalidad por modelos analíticos, lo que implica que las acciones no pueden ser predichas, pues no existen agentes económicos que detentan comportamientos descifrables. De esta forma, la predicción es reemplazada por la previsión, la que permite comprender y proyectar las acciones estratégicas entre actores. Lo anterior implica que para comprender las acciones y planes de los actores es necesario reconocerles iguales capacidades de juicio y creatividad.



#### **3.3.1.4. La concepción de poder**

Para la planificación tradicional el poder está en el Estado, como único ente planificador y sólo los recursos económicos son escasos: “no existen oponentes y la planificación puede referirse sólo a lo económico-social, su criterio de eficiencia puede ser sólo económico, y su cálculo restringirse a un cálculo económico” (Matus, 1987, pág. 91). En una planificación tradicional se diseña un “deber ser” (objetivos) que se contrasta con un “tiende a ser” (diagnóstico).

Por su parte, para la planificación situacional “el objeto no sólo se resiste a ser planificado sino que tiene planes propios” (Matus, 1987, pág. 96). Al considerar la realidad como una red de actores que planifican y responden de manera creativa frente a las diversas situaciones, las fuerzas sociales y los actores son el centro del plan.

De esta forma, en una planificación situacional no basta sólo el “deber ser” ni existe un solo “tiende a ser”, sino que debe cubrir además el “puede ser” y la “voluntad de hacer” de los actores sociales.

#### **3.3.1.5. La posibilidad de incertidumbre**

Para la planificación tradicional, la realidad responde a leyes que permiten predecir los procesos sociales, la posibilidad de incertidumbre entre el “deber ser” (objetivos) y el plan a desarrollar no existe. El no cumplimiento de los objetivos puede referirse a una falla en el diagnóstico o a la aplicación de principios erróneos, pues se asume que los problemas sociales pueden ser aprehendidos objetivamente.

Por el contrario, la planificación situacional asume que los actores sociales son creativos y luchan por sus objetivos propios, por lo que los resultados de la planificación son abiertos y existe una apertura a la incertidumbre. El objetivo no es manipular variables económicas sino que sumar o derrotar las fuerzas de los otros actores que se oponen al desarrollo de un plan.

#### **3.3.1.6. La estructuración y solución de los problemas sociales**

Si los problemas sociales son posibles de aprehender e intervenir desde afuera, un plan tiene un secuenciamiento lineal: “la racionalidad técnica debe imponerse para encontrar una solución óptima a problemas bien estructurados de solución conocida” (Matus, 1987, pág. 92) .

Sin embargo, todos los fundamentos anteriores nos llevan a comprender que la planificación situacional trata con problemas cuasi estructurados y abiertos a la solución y conflicto. Asimismo, la planificación es un proceso continuo que no empieza ni termina en un momento específico, sino que es relativa a los actores coexistentes.

La contrastación de los postulados epistemológicos anteriores son posibles de sistematizar en la siguiente Tabla:

Tabla 2: Comparación planteamientos epistemológicos de la planificación tradicional y situacional.

	<b>Eje central</b>	<b>Planificación tradicional</b>	<b>Planificación situacional</b>
1	La posición del sujeto/actor frente a la realidad que planifica	Por fuera o sobre la realidad planificada. Distinción sujeto planificador y objeto planificado	En la realidad planificada junto a otros actores que planifican. No es posible distinguir sujeto planificador y objeto planificado
2	La objetividad de la realidad planificada	Diagnóstico objetivo. No puede haber más de una explicación verdadera	Diversas explicaciones situacionales. No es posible la objetividad y diagnóstico único
3	La posibilidad de existencia de leyes que grafiquen la realidad social	Modelos analíticos que demuestran leyes estables que grafican la realidad social (predicción)	Los actores sociales crean posibilidades en un sistema social creativo que sólo en parte sigue leyes (previsión)
4	La concepción de poder	Estado es el único ente planificador regido por un criterio de eficiencia económica. El poder está en el Estado, sólo los recursos económicos son escasos	Red de actores planifican y crean. Las fuerzas sociales y los actores son el centro del plan. El poder es escaso y limita la posibilidad del deber ser
5	La posibilidad de incertidumbre	La posibilidad de incertidumbre entre el “deber ser” (objetivos) y el plan a desarrollar no existe	Los resultados de la planificación son abiertos a la incertidumbre

	<b>Eje central</b>	<b>Planificación tradicional</b>	<b>Planificación situacional</b>
6	La estructuración y solución de los problemas sociales	Problemas bien estructurados de solución conocida	Problemas cuasi estructurados, abiertos a la solución y conflicto

### **3.3.2. Fundamentos ontológicos: el proceso de producción social: actores sociales, genoestructuras, fenoestructuras, fenoproducción**

Para comprender los planteamientos ontológicos, es decir, aquellos relacionados con la naturaleza de la realidad social, es preciso comprender los procesos de producción social, desde donde emergen y se fundamentan los conceptos de genoestructura, fenoestructura y fenoproducción.

Para Carlos Matus (1987) el proceso de producción social es asimilable a un juego: el juego es creativo y conflictivo y si bien existen ciertas reglas y jugadas con consecuencias predecibles, es muy difícil o imposible predecir las jugadas mismas. Utiliza esta metáfora para contrastar esta noción de realidad con el concepto de sistema, pues este último alude a una realidad con cierta regularidad y que puede ser interferido desde fuera; en cambio, en el juego, todo debe hacerse desde dentro. Ello es coherente con la concepción de actores sociales posicionados situacionalmente y entramados en una red de planificaciones.

El juego puede explicarse desde distintos niveles situacionales, es decir, desde diferentes niveles de conciencia de la situación en relación a las explicaciones de los otros actores. Las reglas básicas del juego corresponderían a lo que Matus denomina “genoestructuras” y corresponde al nivel máximo de la explicación situacional. Las genoestructuras “prohíben y permiten a la vez que inhiben y estimulan las acciones posibles por parte de los jugadores” (Matus, 1987, pág. 143). Las genoestructuras definen el espacio de variedad de lo posible, el potencial para la acción. Todo lo posible de ser realidad está dentro de dicho espacio.

Cada una de las jugadas realizadas correspondería a lo que se denomina fenoproducción, las que se refieren al plano más elemental de la situación, los actos situados.

Sin embargo, cada jugada va condicionando los flujos siguientes de jugadas posibles y es posible observar que un conjunto de jugadas pueden llegar a formar un patrón de jugadas delimitadas por ese espacio de producción. Este espacio intermedio entre las reglas estructurantes (genoestructuras) y las jugadas (fenoproducción) se denomina fenoestructuras y pueden estar mediadas por relaciones de poder, acumulaciones económicas o relaciones de destreza entre los jugadores.

Asimismo, Matus plantea que los seres humanos no somos sólo estructuras biológicas, sino que además, nuestra condición de existencia está anclada a la propia fenoproducción, es decir, nuestra condición humana implica un proceso de fenoestructuración al estar inevitablemente inmersos en el espacio social. A su vez, las fenoestructuras humanas, como habilidades y capacidades acumuladas en los jugadores, potencian o estrechan las fenoestructuras de otros jugadores y crean redes de actos posibles, es decir fenoestructuran la realidad social. Si pensamos en el origen de las genoestructuras ellas también serían, en último término, fenoestructuras reificadas.

El nivel de la intervención estaría a nivel de las fenoestructuras y fenoproducción, por lo que sólo puede ser cambiado a partir de sus propios actores. Por lo tanto, si bien la planificación situacional simplifica la realidad mediante una selección de lo relevante para los actores sociales, “se niega a amputarla de sus rasgos más salientes, como la creatividad y subjetividad de los actores sociales, la multiplicidad de recursos escasos y racionalidades, la coexistencia de actores con visiones y objetivos distintos que actúan en inserciones sociales muy diversas en el proceso de producción social, la unidad de lo cualitativo y lo cuantitativo, etc.” (Matus, 1987, pág. 234).

### **3.4. La planificación situacional como método del enfoque comunitario**

Existen sólidos argumentos para plantear que el enfoque comunitario se encuentra alineado epistemológicamente y ontológicamente con la planificación situacional.

Respecto al plano ontológico, ambas propuestas conciben la realidad donde los seres humanos se encuentran en una posición reflexiva, siendo productores, reproductores y a la vez producto de la realidad. La posición reflexiva se refiere a la condición de entramado especular a la que nos vemos inmersos unos con otros y que posibilita la creación del yo. La planificación situacional plantea que nuestras estructuras biológicas no pueden sino estar fenoestructuradas. El enfoque comunitario, por su parte, plantea el

plano de la comunidad primordial, el que apunta a la alteridad como condición radical del ser humano, pues sólo en ella es posible el proceso de personalización. Por consiguiente, ambos enfoques plantean que la naturaleza de lo humano se encuentra en lo social, en oposición a una visión mentalista de la condición humana.

Ambas propuestas plantean, además, que el estar compartido implica estar sumergido en un entramado de patrones de acción, y que es posible ser tanto condicionado, reforzador o creador de aquéllos, es decir se puede ser tanto producto, reproductor o productor de lo posible socialmente. La planificación situacional apunta a lo anterior a través del proceso de fenoestructuración de la realidad social, mientras que el enfoque comunitario plantea que en el plano de la comunidad impersonal se construyen hábitos sociales o esquemas intencionales que ordenan socialmente las actuaciones.

Finalmente, en un tercer punto de vista sobre la estructuración de la realidad co-construida socialmente, es posible encontrar patrones más estructurados, paradigmas sociales que orientan el campo de la acción posible. Carlos Matus denomina a este nivel el espacio de las genoestructuras, lo que podría encontrarse dentro de un nivel alto de estructuración de los hábitos sociales en el plano impersonal.

Víctor Martínez plantea un tercer nivel que no es mencionado explícitamente por Carlos Matus, el plano de la comunidad personal, es decir, sistemas altamente enlazados emocional y significativamente.

En el plano epistemológico, ambas posturas plantean que sólo es posible lograr el conocer en contexto, lo que implica considerar situacionalmente las diferentes posiciones de los actores sociales y su poder para la acción. Esto tiene como consecuencia que solo es posible intervenir considerando las capacidades de los actores sociales.

En este sentido ambas propuestas plantean explícitamente una crítica a la manera tradicional en que se trabaja e interviene a través de las políticas públicas. Carlos Matus plantea una crítica a la planificación normativa que establece una posición científica, jerárquica y aséptica de intervenir con los actores sociales. Víctor Martínez grafica algo similar al contrastar el mundo institucional y el mundo de la vida. Ambos apuntan a considerar entonces a los “sujetos” de intervención o de la política pública como “actores”, lo que pone énfasis en la capacidad performativa de los seres humanos y el

poder que detentan para influir en los cambios que desean en sus contextos situacionales.

A continuación se presenta una Tabla que compara la coherencia entre la planificación situacional y el enfoque comunitario.

Tabla 3: Matriz de coherencia entre planificación situacional y enfoque comunitario.

<b>Plano</b>	<b>Planificación situacional</b>	<b>Enfoque comunitario</b>
Plano ontológico: <i>Los seres humanos se encuentran en una posición reflexiva, son productores y reproductores de la realidad y a la vez son sus productos</i>	Los seres humanos como estructuras biológicas que no pueden sino estar fenoestructuradas	Plano de la comunidad primordial: apertura primordial, alteridad
	Fenoestructuración de la realidad social	Plano de la comunidad impersonal: hábitos sociales, cuerpo social de posibilidades
	Genoestructuras como reglas fundantes que prohíben y permiten, inhiben y estimulan las acciones	
		Plano de la comunidad personal: Las personas se vinculan y afectan entre sí tanto en personas altamente diversas y diferenciadas
Epistemológico: <i>Sólo es posible conocer en contexto, sólo es posible intervenir considerando las capacidades de los actores sociales</i>	Planificación tradicional (normativa) vs. Planificación situacional	Mundo institucional vs. Mundo de la vida
	Posición de los actores sociales, como planificadores y creadores	La comunidad está compuesta por sujetos de discurso y acción, con suficiente autonomía para

<b>Plano</b>	<b>Planificación situacional</b>	<b>Enfoque comunitario</b>
		decidir sobre sus proyectos de vida
	Carácter situacional	Comprender la realidad encontrándose en ella, es indispensable el contexto

### **3.5. Construcción de modelos operativos**

El enfoque comunitario, a diferencia de la planificación situacional, está diseñado pensando en la acción contextualizada a escala comunitaria. El enfoque de Matus fue pensado y diseñado pensando en procesos a macro escala, es decir, a nivel de manejo estatal de las políticas públicas. Carlos Matus plantea que la planificación situacional es aplicable tanto para los programas de gobierno como para los micro espacios; sin embargo el desarrollo de su texto se centra en ilustrar los procesos a macro escala, a nivel de gobierno estatal. Esto es entendible pues su carrera profesional se centra en el desarrollo de políticas públicas a gran escala: Ministro de Allende, director del PNUD, asesor del Ministerio de Hacienda de Venezuela, creador de la Fundación de Alta Dirección pública. Quizás es por ello, por su posición situacional, que si bien propone que es fundamental en su enfoque que el espacio local esté articulado y en constante retroalimentación con el gobierno, la mayoría del desarrollo de su texto está centrado en cómo generar estos procesos desde la posición del Estado, más que desde las comunidades específicas.

La generación de modelos operativos es uno de los conceptos claves que introduce el enfoque comunitario y que permitirían concretizar metodológicamente la planificación situacional a nivel local concreto. Víctor Martínez (2006) resignifica el concepto de modelo, desde una concepción tradicional que lo relaciona un cuerpo rígido de conocimientos universalizantes, aplicados linealmente y simplificando la realidad en que operan, a una visión radicalmente opuesta, relacionada con la elaboración de teoría de pequeño alcance, situacional, estratégica y orientada a la acción (op. cit.).

Los modelos operativos son representaciones que se orientan al hacer, encontrándose en una posición intermedia entre teoría y realidad: entregan manejo técnico, tomando en cuenta la complejidad del contexto. Por ello son heurísticos y no deben considerarse

linealmente, sino como una herramienta de perspectiva. Su validez está mediada por la evaluación constante de los éxitos y fracasos de su implementación, por lo que su existencia y actualización están dadas en función de los procesos que quiere representar o los cambios que pretende implementar (Martínez, 2006).

De esta forma los modelos operativos orientan la intervención de un programa o proyecto, legitimando, explicando y estructurando sus acciones (op. cit.). Para el autor, los modelos operativos de las instituciones deben distinguirse de los modelos de acción. Estos últimos apuntan “a los conocimientos y aprendizajes producidos en la práctica y que a su vez contribuyen a producirla” (Martínez, 2006, pág. 116) y por tanto surgen desde las intervenciones contextualizadas como pautas interaccionales que permiten dar sentido al modelo operativo en una situación concreta. Desde el enfoque comunitario, ambos modelos debieran ser complementarios y estar estrechamente conectados ya que el modelo operativo entrega un encuadre y direccionalidad, mientras que el modelo de acción “complementa al modelo operativo con la construcción de las prácticas que le dan cuerpo y sustancia en el espacio de intervención” (Martínez, 2006, pág. 117).

### **3.6. Participación activa y fortalecimiento de la comunidad**

La construcción del modelo operativo propuesto para esta tesis se enfoca en la participación activa de la comunidad. Por ello es relevante comprender qué se entiende por participación activa y sus implicancias como fortalecedora de la comunidad. Para ello, se utilizarán algunos componentes teóricos propuestos por Maritza Montero.

Para Maritza Montero (2004), la característica principal que distingue a la psicología comunitaria es el rol activo de la comunidad en las intervenciones, definiendo como su objetivo “el estudio de los factores psicosociales que permiten fomentar, desarrollar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social” (pág. 3).

Respecto a la coherencia epistemológica de los aportes de la autora, es preciso señalar que para Montero la definición de sujeto está definida desde la propia reflexividad, posicionándolo como “actor social”, como constructor de su propia realidad, lo que es coherente con las perspectivas de Martínez y Matus. Si bien respecto a la concepción de comunidad puede haber algunas diferencias, la concepción de Montero de la



comunidad podría situarse dentro del plano de la comunidad personal propuesta por Martínez (2012). Ello porque, como se explicó anteriormente, el plano personal de la comunidad implica sistemas de actuaciones altamente entrelazados emocional y significativamente, lo que es coherente con la definición de Montero:

“Una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004, pág. 7).

### **3.6.1. Participación activa desde la psicología comunitaria**

Maritza Montero (2006) define la participación activa en el marco de la investigación-acción-participativa como eje central de las intervenciones comunitarias. La participación activa en este tipo de investigación implica la presencia y colaboración de las personas cuya situación se busca transformar, donde ellas mismas juzgan necesaria la transformación y forman parte de dicho proceso. El carácter participativo está dado por la inclusión de los actores comunitarios en la implementación, discusión, reflexión y toma de decisiones de la intervención (Montero, 2004). El carácter activo, por su parte, se relaciona con la orientación hacia la transformación de las condiciones sociales desde las necesidades e intereses de los actores comunitarios (op. cit.). De esta definición de participación activa se derivan otros componentes necesarios en cualquier intervención de carácter comunitario que pretenda fomentarla.

Por una parte, se encuentra el *carácter ético* de cualquier intervención que pretenda ser comunitaria y, por ende, fomentar la participación activa. El carácter ético hace referencia al respeto y reconocimiento del otro y se relaciona con concebir a los diferentes actores comunitarios como sujetos que detentan saberes desde su propia posición y que son capaces de dialogar y tomar decisiones respecto a los problemas que los afectan (Montero, 2006).

Otro elemento es el *carácter reflexivo* de la intervención comunitaria, ya que busca “transformar la teoría en práctica y la práctica en teoría, generando praxis” (Montero, 2006, pág. 143) , siendo en este sentido además crítica.

Asimismo, se pone de relevancia el *carácter transformador* ya que “los transformadores modifican la situación y, al hacerlo, se modifican a sí mismos” (Montero, 2006, pág.

144). Montero acuña el concepto de catálisis social, donde parte central del rol del investigador es la formación de líderes comunitarios que se aseguren que las nuevas prácticas se continúen sin la necesidad de un agente interventor externo a la comunidad (op. cit).

De todo lo anterior se desprende además un *componente político* ya que la intervención produce transformaciones e incorpora a nuevos actores sociales responsables de ellas, lo que implica un proceso de formación de sociedad civil como instrumento democratizador (Montero, 2006). Lo anterior es muy relevante ya que una intervención que pretenda la participación activa debe considerar la integración progresiva de los actores a espacios estables y democráticos para la toma de decisiones y que les permitan continuar operando de manera autónoma.

Desde el enfoque comunitario (Martínez, 2006), la definición de participación activa de la comunidad agrega a lo anterior la necesidad de una articulación institucional-comunitaria en función de las fortalezas y recursos de la comunidad. Esto implica para la institución un manejo estratégico de las relaciones de poder con la comunidad, abriendo espacios flexibles para que los actores a quienes se dirigen tengan un espacio para la definición de sus problemas, el diseño de estrategias de intervención y la implementación y evaluación de las mismas (Martínez, 2006), lo que también apunta al desarrollo de un fortalecimiento cívico y democrático de los actores comunitarios.

Hasta aquí se han revisado los pilares teóricos básicos que sustentan la construcción del modelo operativo. Sin embargo, parece pertinente realizar una conexión con otros referentes relacionados más directamente con la gestión de las bibliotecas en territorios rurales. Para ello se añaden a esta revisión teórica el rol fortalecedor de las bibliotecas abiertas, la necesidad de ir más allá de una visión eurocéntrica en la gestión de las bibliotecas, el rol del bibliotecario como gestor cultural en la comunidad, así como el posicionamiento de las bibliotecas en la era digital, para terminar luego con el impacto que han tenido en las subjetividades las olas de cambios que han sucedido en los territorios rurales.

### **3.6.1.1. Fortalecimiento a través de las bibliotecas abiertas**

Desde el enfoque propuesto en esta tesis, las bibliotecas se configuran como un camino alternativo a la información y a la cultura, permitiendo el acceso democrático al conocimiento y a la información. De esta manera, la biblioteca jugaría un rol estratégico como fortalecedor comunitario, entendiendo éste como un proceso mediante el cual:

“Los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos” (Montero, 2003, pág. 7).

De esta forma, la biblioteca puede entenderse como un punto de encuentro para el desarrollo de capacidades críticas, constituyéndose como un espacio para la acción y reflexión, promoción y educación popular. “El poder de la biblioteca reside en su inagotable fuente de recursos creativos, su política y acción social se compromete con el proceso educativo y el derecho a estar informado y educado” (Gorosito, 2003, pág. 40).

Sin embargo, para que las bibliotecas logren configurarse como fortalecedoras, es necesario que la comunidad participe activamente en ellas, que se articule la comunidad y la institución desde un enfoque comunitario. Para ello, esta tesis plantea que debe irse más allá de la visión elitista y eurocéntrica de biblioteca, lo que implica generar espacios de democratización del poder y toma de decisiones en ella.

### **3.6.1.2. Más allá de la visión elitista y eurocéntrica de las bibliotecas**

Juliano Kamamba (2008), quien ha estudiado diversas iniciativas en torno a bibliotecas públicas implementadas en África, plantea que el aclamado bien social como bandera de las bibliotecas públicas generalmente se contradice con las prácticas que en ellas se realizan.

Ello porque el concepto de biblioteca pública es esencialmente eurocéntrico y elitista. Kamamba (2008) plantea que la manera en que operan las bibliotecas públicas implica un servicio para la población más educada y con mayor manejo y acceso tecnológico. De esta forma, en las bases de las bibliotecas así concebidas no interesan que las personas cambien su posición social al participar en la biblioteca y son un lujo para la clase trabajadora y escolar. De esta manera, los pobres, analfabetos, desempleados y

comunidades rurales son excluidos de ella. Y sin embargo, es en estas poblaciones en que la biblioteca pública juega un rol estratégico (Kamamba, 2008).

El punto crítico que encuentra el autor en el caso de África, es que se ha adoptado el modelo de biblioteca americano y europeo sin adaptarlo a las condiciones de vida de las personas. Los bibliotecarios adoptan una postura ideológica con tintes colonialistas y asumen las necesidades de la comunidad (Kamamba, 2008).

Acorde al modelo de comunitario de gestión cultural de las bibliotecas que se ha propuesto en esta tesis, Kamamba plantea que una biblioteca pública debiera incorporar y reflejar los sueños y esperanzas de la comunidad a la que sirve. Es necesario liberar el espacio público de la biblioteca, abandonando la cultura autoritaria, instructiva y formal hacia prácticas más flexibles, inclusivas y tolerantes. Sólo de esa forma logrará insertarse y ganarse la apreciación y respeto de la comunidad local (Kamamba, 2008).

En el caso de África, existen recursos materiales en la implementación de las bibliotecas, pero la falta de un enfoque desde la comunidad ha implicado que los recursos invertidos no se traduzcan en un impacto significativo en las comunidades (op. cit.).

En el caso de Chile, como se ha visto al inicio de este capítulo, existen diversas iniciativas públicas y privadas que buscan generar bibliotecas que se configuren como un nuevo “espacio público cerrado”, donde la comunidad se inserte y participe activamente. Sin embargo, como hemos visto, las aspiraciones de estas iniciativas no logran tener el impacto en las comunidades en las que operan. Una posible respuesta a esta problemática es la necesidad de crear un modelo operativo “desde abajo”, desde las mismas comunidades, en articulación con la biblioteca como institución que se inserta para intervenir en ellas.

### **3.7. El modelo de gestión cultural de Gorosito y Szafrán y el enfoque comunitario**

Gorosito y Szafrán (2010) plantean que el quehacer de las bibliotecas debe reconocerse como un proyecto cultural “que se enriquece con nuevas expresiones, con otras miradas y con el contacto permanente con la cultura local de los distintos sujetos y actores que viven una realidad particular” (Gorosito & Szafrán, 2010).

Los autores definen la cultura como una experiencia comunitaria que implica una relación de diálogo del humano consigo mismo y los demás agentes de la comunidad y también con su territorio (Gorosito & Szafrán, 2010). Para los autores es fundamental la relación biblioteca y comunidad, configurando al bibliotecario como un agente clave para la transformación social, pero para ello el bibliotecario y la biblioteca deben salir de sus prácticas aisladas e insertarse en prácticas que hagan sentido a la comunidad (Gorosito & Szafrán, 2010).

Se plantea que las actividades culturales de las bibliotecas deberían ir más allá de la entrega de insumos culturales dominantes del mercado y centrarse en rescatar la memoria y patrimonio de las comunidades. Asimismo, como agentes del cambio social, las bibliotecas deben ofrecer alternativas para ampliar las formas de participar y decidir, tales como la alfabetización, la promoción de la lectura y las tecnologías de información (Gorosito & Szafrán, 2010).

De esta forma, el enfoque de Gosorito y Zsafrán agrega a la visión de la biblioteca como centro cultural y el rol del bibliotecario como gestor cultural, los que al insertarse en una participación activa de la comunidad, pueden configurarse como agentes para el cambio social.

### **3.8. El rol de la biblioteca abierta en la era digital**

Al llegar a este punto del análisis, parece pertinente la pregunta de si el espacio de la biblioteca tiene lugar en un mundo cada vez más digitalizado, es decir: ¿desaparecerán las bibliotecas en un mundo digital donde el acceso a *google* y a libros en formatos no impresos es cada vez más masivo?

Para responder a esta interrogante, Sarukhán (2011) plantea “el sentido humano” al que debiesen apuntar las bibliotecas en la era digital, donde la base está en que logren configurarse como espacios de diálogo, intercambio y participación. El autor plantea que la informática ha tendido a individualizar los espacios de adquisición de la información, es decir, se comparte, pero se adquiere individualmente, no se comparte ni se discuten los puntos de vista del mismo modo que los contactos cara a cara, lo que tiene por resultado que se despersionaliza la comunicación.

En este sentido, las bibliotecas no están llamadas a competir sino a utilizar las herramientas digitales para convertirse en plataformas de contacto cara a cara, donde

sea posible un encuentro de diálogo y participación. Mirado desde un enfoque comunitario y de gestión cultural, el que una biblioteca permanezca vacía responde más a una desarticulación comunitaria centrada en una visión tradicional de biblioteca, más que a una hegemonía de internet.

Asimismo, Gorosito y Szafrán (2010) plantean que las bibliotecas juegan un rol estratégico para la superación de la brecha digital en las comunidades aisladas, siendo la informática y la promoción de la lectura herramientas que debieran utilizarse como medios para ampliar el espectro de información y decisiones de una comunidad. Lo anterior es especialmente relevante en los territorios rurales, considerando las transformaciones del agro y la nueva configuración del espacio rural en Chile. Por ello, se considera central el considerar la posición de la nueva ruralidad y los impactos en las subjetividades en los actores de dichos territorios.

### **3.9. Nueva ruralidad**

Tal como se mencionó anteriormente, en este punto es importante considerar las abruptas transformaciones que han sufrido los territorios rurales de nuestro país a partir de las primeras décadas del siglo XX. Ello ha implicado importantes cambios en la organización de los espacios rurales. Por una parte ha surgido una especialización regional de la agricultura en función de los cultivos más eficientes y exportables de acuerdo a las condiciones de la tierra, así como un reordenamiento de la población en función de los lugares de trabajo y explotación (Valdés X. , 1998).

Varios autores llaman a este reordenamiento productivo, espacial y social como la “nueva ruralidad”. A continuación se desarrollarán algunas de las ideas de Manuel Canales (2006), las que serán utilizadas como referencia para el desarrollo del modelo operativo.

Para el autor, las transformaciones del mundo rural chileno pueden entenderse en dos grandes olas de cambios. La primera ola, en los años 60, implicó el paso del latifundio al Estado, a partir de los procesos de reforma agraria. Dicho discurso fue enunciado como una promesa de progreso y beneficios para los campesinos. La segunda gran ola de cambios, ocurrida desde los 70 a 80, se relaciona con la globalización, la modernidad, la libre competencia, el consumo y la sociedad de masas. Si bien esta ola

de cambios puede traer beneficios, no ha sido prometida como “progreso” para el mundo rural.

Tal como se expresó al inicio de este apartado, estas olas de cambios han afectado las estructuras demográficas, productivas y de la tenencia de la tierra, aunque “también han causado un impacto profundo en la manera en que los habitantes del campo perciben su mundo y se perciben a sí mismos” (Canales, 2006, pág. 34). La sociedad rural se encuentra tensionada por el constante cambio, lo que los lleva a no poder representarse a sí mismos ni como campesinos ni como ciudadanos.

En el campo se han debilitado los lazos comunitarios: los pequeños agricultores no logran configurar identidades culturales como los anteriores movimientos campesinos. Los temporeros, por su condición, permanecen en la frontera de la inclusión social. De esta forma, la ruralidad es hoy una pregunta por lo que será, más que una constatación presente que configure una identidad.

El arraigo de las relaciones sociales y ecológicas de las comunidades territoriales rurales también han vivido profundas transformaciones. Los vínculos han perdido densidad, las comunidades se encuentran menos aisladas de la ciudad. Los avances en infraestructura como los medios de comunicación y la publicidad han acortado estas brechas. Sin embargo la relación con lo urbano es asimétrica ya que “no disponen de una política pública, territorial o ambiental que las proteja, ni tampoco de una asociatividad rural coordinada que actúe a partir de sí misma” (Canales, 2006, pág. 37).

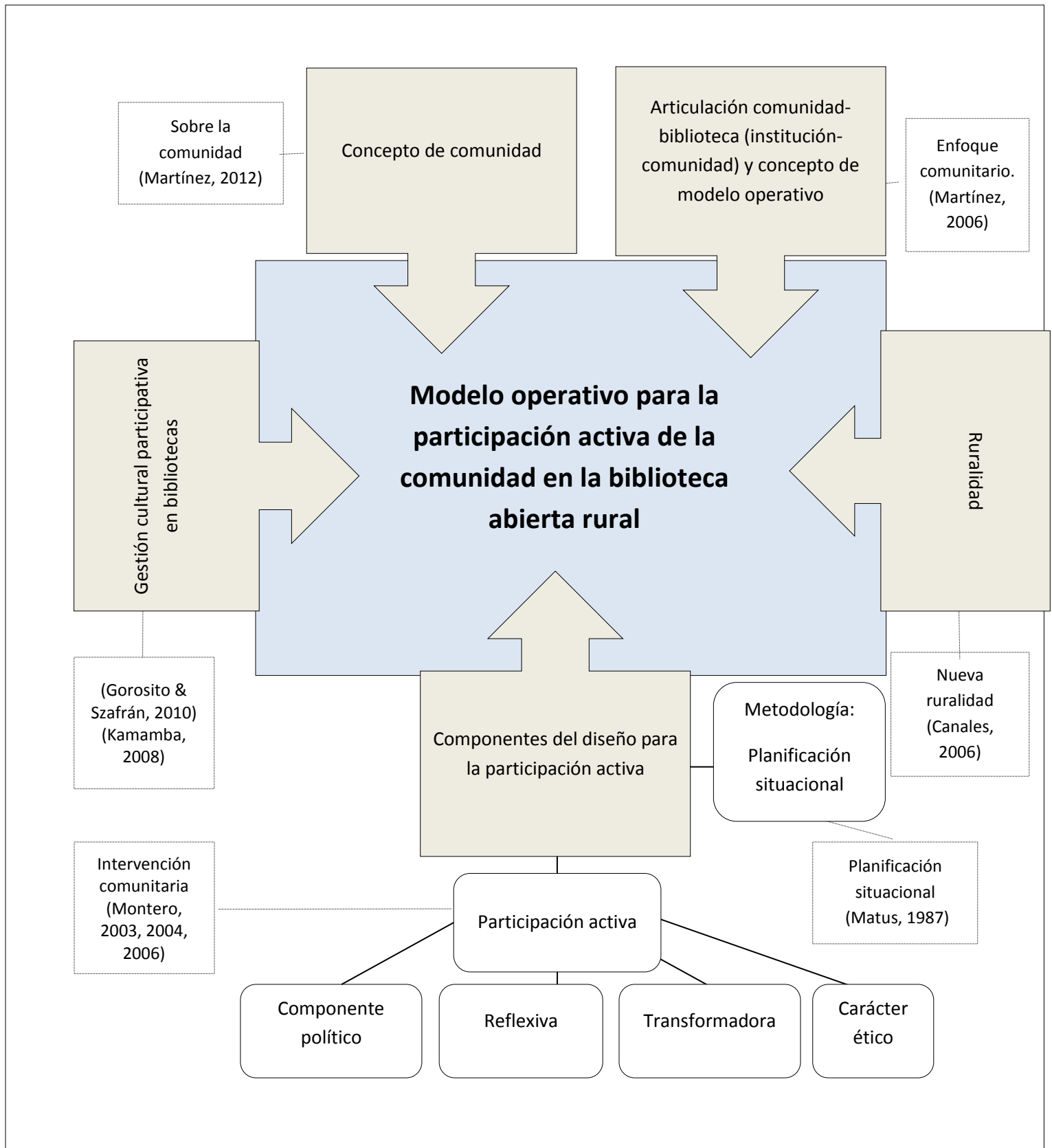
Para el autor, existe una demanda impostergable desde el mundo rural por integrarse a los procesos de cambio de forma viable, sustentable, tanto en lo social como en los planos culturales. Propone que los sujetos rurales deben configurarse “como una red de sujetos y actores rurales erigidos en ciudadanos de su ruralidad, deliberativos y con capacidad de decisión respecto a los equilibrios y direcciones básicas de su desarrollo” (Canales, 2006, pág. 39).

### **3.10. Un modelo teórico para el diseño del modelo operativo**

En este capítulo se presentan las bases teóricas que fundamentan la creación de un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en la biblioteca abierta rural. Para sintetizar lo desarrollado y darle una mirada global a cómo cada una de las piezas teóricas dan coherencia y sustento teórico a la tesis, la siguiente Figura

muestra cómo cada uno de los autores entrega componentes claves para el diseño teórico y metodológico de la investigación:

**Figura 5: Modelo teórico de la tesis.**





## **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **4.1. Objetivos**

#### **4.1.1. Objetivo general**

Generar un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en las bibliotecas escolares abiertas rurales.

#### **4.1.2. Objetivos específicos**

- 1) Analizar las prácticas actuales de participación en una biblioteca escolar rural desde la visión de los diferentes actores tanto de la comunidad como de la escuela.
- 2) Analizar los principales factores que posibilitarían una biblioteca abierta donde la comunidad participe activamente.
- 3) Diseñar un modelo operativo que articule a la comunidad con la biblioteca abierta rural teniendo como base los principales factores para la participación activa.

### **4.2. Pregunta de investigación e hipótesis**

Tal como se planteó en la Introducción, la pregunta de investigación será la siguiente:

¿Cómo operacionalizar los objetivos de las iniciativas públicas y privadas en un modelo operativo que articule la participación activa de la comunidad en las bibliotecas escolares abiertas rurales?

La hipótesis principal se relaciona con que la participación activa de las comunidades rurales no logra articularse en las bibliotecas escolares abiertas, pues se tiende a gestionar las bibliotecas desde una visión paternalista que replica un modelo eurocéntrico y elitista.

Ello implica que las escuelas donde se insertan las bibliotecas escolares abiertas manejan lógicas que obstaculizan el involucramiento activo de la comunidad. Dichas lógicas se relacionan con una visión de la comunidad basada en las carencias más que en los recursos, en las debilidades más que en las fortalezas, como receptores pasivos

más que como agentes activos. Asimismo, es posible que los diferentes actores comunitarios muestren interés y estén dispuestos a participar en la biblioteca, pero no sean conscientes que son actores claves para que ella se mantenga “viva”.

No obstante, cuando los propios actores (tanto la comunidad como la escuela) se explican activamente el problema en torno a la participación en la biblioteca escolar abierta, es posible generar una intervención que involucre a dichos actores de manera participativa y articulada.

Diseñar este tipo de intervenciones permitiría generar lineamientos para un modelo operativo de intervención participativa en las bibliotecas rurales, lo que permitiría hacer un puente entre las aspiraciones de las iniciativas públicas y privadas y los contextos de vida en que ellas operan.

### **4.3. Metodología**

#### **4.3.1. Diseño**

El estudio corresponde a un tipo de investigación-acción-participativa en la biblioteca abierta del liceo Amparo Rayo de la localidad de Guacarhue, ubicada en la comuna de Quinta de Tilcoco, VI Región de Chile. La investigación-acción-participativa se caracteriza fundamentalmente por ser un “método ética y socialmente comprometido que busca no sólo producir un saber sino transformar una situación” (Montero, 2006). Las principales características de una investigación de este tipo se relacionan con promover la participación activa, informada y crítica de los actores de la comunidad, “configurando un proceso de democratización que se lleva a cabo a través de la participación social y del proceso educativo que va unido a ella” (Montero, 2006, pág. 155), lo que es altamente coherente con el objetivo general del estudio.

Como metodología, es decir como manera de pensar la realidad social y estudiarla (Strauss & Corbin , 2002), se utilizó la Planificación Situacional desde el enfoque comunitario. En el anexo uno, se desarrollan los conceptos fundamentales de la metodología y las situaciones y momentos implicados en la intervención comunitaria<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El texto presentado en el Anexo uno corresponde a una sistematización e integración de la planificación situacional en el contexto de las intervenciones comunitarias, realizado por la investigadora, que permitió guiar el proceso metodológico.

A grandes rasgos, la planificación situacional permite realizar una matriz sistémica representada en una red explicativa esquematizada en nodos interrelacionados que presentan núcleos críticos para la acción sobre el sistema. Metodológicamente, “cada nudo es una muy breve explicación acompañada de algún indicador cuantitativo cuando es pertinente y posible” (Matus, 1987, pág. 353).

El proceso para llegar a la red explicativa sistémica implica la “articulación dinámica de cuatro momentos que se repiten constantemente” (Matus, 1987, pág. 367):

1. El momento explicativo: explora la realidad con las formas verbales “fue” “es” y “tiende a ser”.
2. El momento normativo: que se concentra en proponer un “deber ser”.
3. El momento estratégico: donde se articula el “deber ser” con el “puede ser”.
4. El momento táctico operacional: momento en que se propone y se realiza el “hacer”.

La utilización de este enfoque es coherente con el enfoque comunitario y la investigación-acción-participativa, pues es una perspectiva centrada en la participación e involucramiento activo de los actores comunitarios e institucionales que busca que los propios actores se expliquen situacionalmente los problemas en vista de ejecutar acciones planificadas y estratégicas. Asimismo, generar una matriz de nodos explicativos críticos, permitió vislumbrar las lógicas tanto de la comunidad como de la biblioteca escolar abierta, generando estrategias para la acción que buscaron el involucramiento de los actores de manera participativa y articulada, a partir de lo cual se generaron los lineamientos del modelo operativo al que apunta el objetivo general de esta tesis.

#### **4.3.1.1. Uso de métodos cualitativos y cuantitativos**

El método alude al “conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos” (Strauss & Corbin , 2002, pág. 3). Esta investigación tuvo como método principal la metodología cualitativa, lo que fue complementado con algunos indicadores cuantitativos, apuntando a la triangulación de la información recabada.

La complementariedad de las técnicas propuestas y la pertinencia de éstas en la triangulación son coherentes con lo propuesto por el enfoque comunitario, uno de los pilares teóricos y metodológicos de esta tesis. De esta forma, para Martínez (2006), dada la complejidad de los mundos comunitarios, los procesos de diseño,

implementación y evaluación deben ser construidos desde la triangulación rigurosa, dando cabida a la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos.

En esta misma línea, Montero (2006) plantea que si bien los enfoques cuantitativos y cualitativos pueden tener bases teóricas y epistemológicas diferentes permiten estudiar “diferentes aspectos de un mismo fenómeno que, al unirse, van a generar una visión más completa del mismo” (pág. 41).

La elección del método cualitativo como enfoque principal responde a que el objetivo de este trabajo es generar un modelo operativo de biblioteca que considere el problema de la participación en la complejidad y multidimensionalidad de los actores de la comunidad. Lo anterior es congruente con el diseño cualitativo que apunta a lo holístico, a entender la realidad en su propia complejidad más que a predecirla con exactitud (Denzin & Lincoln, 1994).

La utilización de indicadores cuantitativos como complementos se fundamenta en la utilización de los datos producidos por una encuesta diseñada, aplicada, analizada y difundida por los actores comunitarios. Dicha encuesta apuntó a esclarecer fundamentalmente aspectos de la situación objetivo, relacionados con los intereses de los diferentes actores comunitarios en torno a las actividades posibles de realizar en la biblioteca.

#### **4.4. Participantes**

Al tratarse de un estudio principalmente cualitativo las técnicas de muestreo no son elegidas en función de criterios probabilísticos. Tal como plantea Canales (2001), “los participantes de una muestra de investigación cualitativa no funcionan como elementos que se repiten, sino como diferencias pertinentes de considerar” (pág. 5). De allí que el criterio para elegir a los participantes se relacionó con buscar la representatividad de la comunidad estudiada para lo cual se seleccionó a actores claves de la comunidad y la escuela, quienes plantearon que los grupos más idóneos para trabajar juntos eran los representantes de los estudiantes, vecinos/apoderados y profesores de la escuela.

Asimismo, en esta investigación participó indirectamente la Fundación La Fuente, quienes:

- Serán los encargados de continuar el proceso de intervención con la escuela estudiada.

- Recibirán los lineamientos del modelo operativo de intervención participativa para la utilización del modelo en futuras intervenciones, lo que sería evaluado por ellos después de la experiencia con la escuela de Guacarhue.

#### 4.5. Técnicas

El estudio se realizó planificando situacionalmente, recopilando y sistematizando información desde los diferentes actores de la comunidad y la escuela. Para ello se realizaron grupos de trabajo con los distintos actores claves y encuestas realizadas por los mismos agentes comunitarios quienes las aplicarán en sus campos de vida.

Los grupos de trabajo “están compuestos por personas que se reúnen por sus responsabilidades profesionales, sus ocupaciones o sus intereses para crear algún tipo de producto o realizar algún aporte a su comunidad, al mundo o ambos” (Ephross & Vassil, 2005, pág. 1). Los grupos de trabajo no buscan cambiar las actitudes o conductas de sus miembros, sino que más bien buscan generar algún producto, desarrollar políticas o participar en procesos de toma de decisiones (Ephross & Vassil, 2005). El énfasis de los grupos de trabajo está en la creatividad y han sido catalogados como “enclaves carismáticos”, pues se trata de pequeños grupos de personas que se reúnen para generar nuevas ideas, nuevas visiones, nuevas maneras de definir los problemas y nuevas maneras de encontrar soluciones en una organización dada (Ephross & Vassil, 2005).

A diferencia del *focus group*, los grupos de trabajo se conforman por personas vinculadas entre sí, también llamados grupos “naturales”, pues el objetivo es trabajar en torno a una problemática común y elegir intencionadamente a aquellos actores que tienen un rol importante. A diferencia de los grupos de discusión, los grupos de trabajo no tan solo apuntan a que el investigador recoja los sentidos y significados sociales de los participantes, sino que principalmente se busca lograr un rol activo de los participantes en la resolución de una problemática común.

Los grupos de trabajo de la presente tesis se conformaron a partir de los actores claves de la biblioteca abierta de Guacarhue definidos en una reunión con representantes de la comunidad, y fueron los siguientes:

- Estudiantes: representantes de centros de alumnos de 4° a 8° básicos. Participaron en promedio diez asistentes por reunión.

- Vecinos: conformado por apoderados y representantes de la junta de vecinos de la comunidad de Guacarhue. Participaron en promedio seis asistentes por reunión.
- Profesores: conformado por jefe de UTP, profesores. Participaron en promedio cuatro asistentes por reunión.

Las reuniones se realizaron en la biblioteca de la escuela, siendo la facilitadora del encuentro la investigadora, estuvo presente activamente en todas ellas la bibliotecaria y, como observadora, la representante de la Fundación La Fuente. Al finalizar el trabajo de los grupos se realizó una ceremonia de inauguración del proyecto donde se presentaron los resultados de las encuestas aplicadas por los diferentes grupos. Se realizaron en total 12 reuniones con los grupos de trabajo, más la reunión previa con los representantes de la comunidad y la inauguración del proyecto, lo que da un total de 14 reuniones. Cada una de las reuniones tuvo una duración promedio aproximada de 45 minutos, creándose para cada una de ellas una pauta de preguntas alineada con la planificación situacional (anexo tres). La estructura de las reuniones fue la misma para cada uno de los grupos de trabajo y responde a la lógica de la planificación situacional y a los objetivos del estudio (ver Tabla cuatro)

Tabla 4: Organización de las reuniones con los grupos de trabajo

<b>Nº</b>	<b>Fecha</b>	<b>Carácter</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>
0	31 de julio	General	Reunión inicial con representantes de la escuela y comunidad	Invitar a participar en el proyecto Delimitación de los grupos de trabajo
1	7 de agosto	Grupo de trabajo	Conformación de los grupos de trabajo	Presentación del proyecto, conformación del grupo, expectativas
2	14 de agosto	Grupo de trabajo	Situación inicial	Analizar cómo son las prácticas actuales de participación en la biblioteca Primer diseño de la encuesta
3	28 de agosto	Grupo de trabajo	Situación objetivo	Proyectar cómo debería ser la biblioteca para que la gente

Nº	Fecha	Carácter	Tema	Objetivos
				participe activamente Diseño final de la encuesta.
4	4 de septiembre	Grupo de trabajo	Plan de acción	Proponer acciones generales que se deberían tomar para alcanzar la situación objetivo, considerando la situación inicial. Planificación de la implementación de la encuesta.
5	15 de noviembre	General	Inauguración del proyecto	Presentar los resultados de los grupos de trabajo.

Por otro lado, la encuesta respondió a una estrategia de muestreo no probabilística intencionada, ya que los actores claves que las aplicaron a sus pares (por ejemplo, al centro de alumnos se le la aplicó a sus compañeros). La encuesta fue diseñada por los diferentes grupos de trabajo y buscó:

- Involucrar activamente a los grupos de trabajo en el proceso investigativo
- Perfilar a los líderes de los grupos de trabajo
- Recoger información en la comunidad sobre la situación objetivo
- Sensibilizar a la comunidad sobre el proyecto dándole viabilidad al plan de acción

La encuesta apuntó al “debe ser”, a los sueños y proyectos de la comunidad en torno a la resolución del problema, así como a explicar por qué ello no ocurre en la situación presente y cómo debiera ser la estrategia que guíe el plan de acción. De esta forma, si bien el foco es el momento normativo de la planificación situacional, los demás momentos se encontraron encadenados contribuyendo al foco en la situación objetivo.

Durante este proceso, además, fue posible identificar a los líderes de cada grupo de trabajo, lo que permitió conformar un Consejo de Biblioteca con los representantes más comprometidos con el abordaje del problema y con el potencial de influir en sus entornos de vida.

En total se aplicaron ciento noventa y siete encuestas. Los estudiantes aplicaron setenta y nueve, los vecinos ciento siete y los profesores al total del equipo docente (once profesores). Las encuestas constaban de preguntas abiertas de selección múltiple y

escalas Likert de cuatro puntos que permitían juzgar el grado de acuerdo con las sentencias expresadas (ver anexo dos).

Es muy relevante enmarcar el desarrollo de la encuesta en función de estos objetivos de la planificación situacional. Por ello, el diseño de los ítems no apuntó a una validez y confiabilidad estadística de los estudios cuantitativos, sino que más bien fue realizada en función del involucramiento progresivo de la comunidad en la biblioteca: como un modo de sensibilización a la comunidad respecto al proyecto, así como un modo de preparar e involucrar activamente a los actores comunitarios en la sistematización de los intereses de su comunidad. De esta forma, los resultados numéricos siempre deberán leerse teniendo en cuenta que no necesariamente cumplen con los criterios de rigurosidad estadística que permitan su replicación en otros contextos diferentes a donde fueron aplicados y son desarrollados como complemento a los análisis cualitativos que emergieron de los grupos de trabajo.

#### **4.6. Análisis**

Las reuniones con los grupos de trabajo fueron grabadas, transcritas y luego codificadas. Se utilizaron los sistemas de codificación abierta, axial y selectiva de la teoría fundamentada como técnicas para generar y categorizar los códigos a partir de los datos a través del software de análisis de datos cualitativos QSR Nvivo 8.0. La codificación hace referencia al “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss & Corbin , 2002, pág. 3) .

La codificación abierta, por su parte, se refiere “al proceso analítico mediante el cual se identifican los conceptos, sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin , 2002, pág. 110). Este tipo de codificación permite la apertura a la indagación a partir de los datos, lo que descansa tanto en lo transcrito como en la experiencia del investigador, incluida la literatura (Trequena, Planes, & Soriano, 2006). De esta forma, el primer paso para la realización de la codificación implicó la creación de códigos libres (“nodos libres” en el software) los más descriptivos del texto desde donde emergían. De este modo se buscó realizar una codificación abierta, con un desarrollo predominantemente inductivo y apegado a los datos. Luego de revisados los registros de los primeros grupos de trabajo, los códigos se revisaron, se “limpiaron” aquellos que se repetían o apuntaban a lo mismo y se comenzó la codificación axial.



El propósito de la codificación axial, por su parte, es comenzar a reestructurar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta (Strauss & Corbin , 2002). En este tipo de codificación, los datos se agrupan en categorías y subcategorías para formar explicaciones más precisas. El propósito es relacionar las categorías y seguir construyéndolas en términos de sus propiedades y dimensiones (op. cit.). En el estudio realizado, las codificaciones abiertas y axiales permitieron obtener una suerte de índice descriptivo que resumía esquemáticamente el proceso de planificación situacional por actor y por momento. De esta forma se pudo obtener un mapa general del proceso vivido en la biblioteca de la escuela.

Considerando los objetivos analíticos de la creación del modelo operativo, luego del ordenamiento descriptivo de la información fue necesario realizar un tercer ordenamiento de los datos, esta vez considerando una abstracción más analítica y deductiva de la información en torno al objetivo de la tesis: la participación activa en la comunidad. Para ello se utilizó las técnicas de la codificación selectiva.

La codificación selectiva se entiende como el proceso analítico de los datos que permite integrar y refinar la teoría (Strauss & Corbin , 2002). Debido a que el presente estudio utilizó la técnica de codificación de la teoría fundamentada y no la aproximación metodológica total, la codificación selectiva se realizó a partir de una categoría definida a partir del propósito del estudio y no de la saturación de un muestreo teórico. El reagrupamiento de los códigos en este eje selectivo, permitió inferir los principales nodos que se constituyeron como insumo para el modelo operativo. El modelo operativo finalmente fue presentado a los actores que representaban a los grupos de trabajo en el Consejo de Biblioteca, quienes reflexionaron en torno a sus características y entregaron sugerencias que fueron incluidas en el modelo final. Lo anterior se relaciona con la socialización del conocimiento producido como aspecto clave de una investigación-acción-participativa (Montero, 2006).

Por otra parte, para la descripción y el análisis de datos cuantitativos surgidos de la encuesta, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 18.0, empleándose estadística inferencial. Los estadísticos descriptivos fueron analizados por los propios grupos de trabajo y se utilizaron en este estudio como referencia de la opinión de los participantes. Respecto a los datos inferenciales se utilizó pruebas de ANOVA simple para definir si había diferencias significativas estadísticamente en los ítemes de las encuestas que permitían comparar entre los tres grupos. Finalmente se utilizó pruebas T para comparar

los resultados de las preguntas de las encuestas que permitían comparar entre dos grupos.

#### **4.7. Aspectos éticos**

Antes de iniciar la investigación, se informó a los participantes sobre los propósitos y características de este estudio. En un primer momento se realizó una reunión con representantes del centro de alumnos, centro de padres, junta de vecinos, profesores y el director para contarles del proyecto y saber si les parecía pertinente y necesario. Luego de la aprobación de los representantes, las personas fueron convocadas a participar en los grupos de trabajo a través de reuniones con cada grupo donde se comunicaron los propósitos de la investigación y las características de ésta. A los asistentes que desearon participar se les hizo entrega de una carta con un consentimiento informado donde se detalló por escrito los objetivos y relevancia del estudio (ver Anexo cuatro). Tal como se describe en dicha carta en la investigación:

- La participación fue voluntaria durante todo el proceso.
- Se informó que se iba a grabar el audio de las reuniones, pero dichos registros o su transcripción no fueron ni serán publicados en ningún medio de comunicación.
- Se veló por cuidar la privacidad de las personas participantes, por lo que no se utilizaron los nombres de quienes participaron en los grupos<sup>3</sup>.
- La información recabada sólo fue discutida con las personas que participaron directamente de la investigación.
- Los resultados se mostraron de manera general, sin aludir a alguien específicamente.
- Los participantes fueron informados de un medio de contacto con la investigadora principal, a quien podían ubicar en caso de tener dudas o necesitar más información sobre el estudio.

---

<sup>3</sup> En terreno prácticamente todas las personas de Guacarhue podían identificar a las personas que fueron parte de los grupos de trabajo, porque además ellos les aplicaron una encuesta y fueron los protagonistas de la inauguración del proyecto, por lo que finalmente este criterio adquirió poca relevancia, pues los mismos actores de los grupos pidieron que se les nombrara en la tesis como parte del trabajo que se logró realizar. Aun así, en el texto desarrollado se habla de los comentarios de los grupos sin aludir el nombre de alguna persona en particular.

En el caso de los participantes menores de edad, es decir, los representantes de los alumnos de la escuela, se les pidió además un consentimiento firmado de los padres (ver Anexo cinco).

Debido a que el estudio se realizó a través de la participación activa de la comunidad, el compromiso por dar continuidad a la intervención luego de finalizado el estudio fue uno de los aspectos éticos claves. Por ello, la Fundación La Fuente se comprometió a continuar en la línea de trabajo iniciada con los actores de la comunidad durante todo el año 2013 y, luego de esta experiencia, evaluar la implementación del modelo operativo propuesto. Lo anterior implicó además el compromiso de la investigadora en la capacitación a la coordinadora de la Fundación para la localidad de Guacarhue de modo que ella continúe el trabajo.

## **5. PROCESO DE INTERVENCIÓN**

*Este capítulo tiene por objetivo entregar una visión de la experiencia vivida en la intervención realizada. De modo de poder situar las interpretaciones y sistematizaciones de la experiencia que serán abordadas en los capítulos siguientes.*

La elección de desarrollar la investigación en la localidad de Guacarhue no fue aleatoria, ya que la investigadora había trabajado anteriormente en la localidad a través de un proyecto del Departamento de Educación Municipal. De modo que cuando la Fundación ofreció este lugar como uno de los posibles sitios para realizar el trabajo en terreno, inmediatamente hizo sentido a la investigadora debido a dos grandes motivos. El primero de ellos tiene relación con la cercanía al territorio y a los códigos que se manejan en la comunidad (la investigadora vivió un año en la comuna). Por otra parte, el efectuar una investigación que posibilitara realizar un proyecto participativo y a largo plazo, dio sentido a poder contribuir al desarrollo de una localidad que ofreció a la investigadora la posibilidad de adquirir sus primeras experiencias laborales, las cuales, aun cuando fueron experiencias sumamente enriquecedoras, estuvieron basadas en una mirada más cercana a lo asistencialista.

El haber conocido previamente a la localidad y a la escuela permitió que la investigadora se sintiera más cómoda e integrada con mayor rapidez que si hubiera sido una localidad no conocida.

El trabajo se realizó en gran parte durante el mes de agosto de 2012, pero se amplió hasta diciembre del mismo año.

El primer acercamiento fue a través de la Fundación La Fuente quienes concertaron una reunión con actores claves de la comunidad: el director y las personas que tenían cargos en la comunidad y en la escuela. De esta forma, en la primera reunión se encontraban el presidente y tesorero del centro de alumnos, la presidenta del centro de padres, jefe de UTP, director y la bibliotecaria que cumplía doble rol, pues también es la secretaria de la junta de vecinos. En dicha reunión se planteó el proyecto que se quería desarrollar y lo fundamental de la conformación y participación de los grupos de trabajo.

Todos los representantes estuvieron de acuerdo con realizar el proyecto. Por ejemplo, los estudiantes plantearon:

Alumno1.- A mí me parece bueno, porque además de leer y que los niños vengan aquí, también es importante que les resulte entretenido y también me gustaría que volvieran con los del cine porque fue entretenido ver las películas

Alumno2.- También puede ser una forma de acercar a los más grandes porque los más chiquititos son los que siempre vienen pero los más grandes no se acercan, puede ser una forma para que empiecen a acercarse a la biblioteca.

#### Reunión previa a los grupos de trabajo

Los grupos de trabajo se conformaron a partir de los actores claves en torno a la biblioteca abierta de Guacarhue, desarrollándose 4 sesiones con cada grupo de trabajo (conformado por estudiantes, vecinos/apoderados y profesores).

Las reuniones se realizaron en la biblioteca de la escuela, siendo la facilitadora del encuentro la investigadora, aunque estuvo presente activamente en todas ellas la bibliotecaria y, como observadora, la representante de la Fundación La Fuente.

Además, como parte del diseño de la intervención diagnóstica los grupos diseñaron, aplicaron, analizaron y presentaron los resultados de una encuesta.

Finalmente, se realizó una inauguración del Proyecto, donde los grupos de trabajo intercambiaron sus ideas y los resultados de las encuestas.

A lo largo del trabajo en terreno se dilucidó que los encargados de las organizaciones no necesariamente respondían a los líderes que se comprometieron con el proyecto. En lugar de ellos surgieron otras personas que no tenían cargos pero que tenían una trayectoria de servicio a la comunidad y que se sintieron muy motivadas por el proyecto. Con estas personas se realizaron los grupos de trabajo y se formó luego el Consejo de Biblioteca.

Una de las dificultades que se encontró fue que para la primera reunión con alumnos los estudiantes fueron obligados por el director a participar, por lo que se dejó en claro con los estudiantes y la escuela que era contraproducente para el proyecto, y a la reunión siguiente llegaron los estudiantes realmente comprometidos. En dos ocasiones no dejaron participar a los alumnos de octavo básico porque los “castigaron” sin ir a la reunión porque el curso se comportó mal.

Otro tema fue considerar la temporalidad y estacionalidad del pueblo: cuando llueve poca gente sale de sus casas (los niños van poco al colegio y la gente que trabaja en su

mayoría de temporero, en general está desempleada en invierno) por lo que en una ocasión hubo que cancelar la reunión por lluvia. Ligado a lo anterior, el fuerte de las reuniones hubo que realizarlas en invierno, puesto que las personas trabajan en la temporada de cosechas. Otra dificultad fue que no se pudo calendarizar ninguna actividad en septiembre porque el pueblo se dedica completamente a preparar las actividades de fiestas patrias. En octubre tampoco se pudo acudir a la escuela porque eran las elecciones municipales y la bibliotecaria estaba en plena campaña para ser elegida concejala (donde finalmente fue electa) y la escuela fue sede de votaciones. Asimismo, la gente maneja tiempos diferentes a los de Santiago, por lo que todo comenzó por lo menos 40 minutos más tarde de lo programado.

Otro gran contratiempo fue que a la actividad de inauguración llegó menos gente de la que los grupos de trabajo esperaban: asistieron en total 38 personas, y ellos esperaban el doble de asistencia. Salvo el alcalde, ninguna de las autoridades ni organizaciones de la comuna invitadas asistieron.

A pesar de estos contratiempos, la experiencia fue muy enriquecedora y se logró actuar en conjunto a los grupos de trabajo en pos de un objetivo común: que la gente participe activamente en la biblioteca abierta.

“Al menos yo, nunca me hubiera imaginado que me integren en algo así como en la biblioteca de un colegio, entonces es como una experiencia nueva, es como algo nuevo para uno, porque ya uno que ya salió tantos años de acá y volver, es como volver de nuevo al colegio, como integrarse de nuevo, de verdad, porque yo mis primeras letras las hice en este colegio, entonces es como algo rico, para mí es como volver a nacer de nuevo”.

Vecina participante del Consejo de biblioteca.

## **6. PRÁCTICAS ACTUALES Y NODOS CRÍTICOS PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN UNA BIBLIOTECA ABIERTA**

*Este capítulo analiza los resultados de la investigación en función de los dos primeros objetivos del proyecto: las prácticas actuales y los factores claves para la participación activa de la comunidad en la biblioteca. Para ello se expondrán los resultados del análisis de las discusiones de los grupos de trabajo, complementado con algunos de los indicadores cuantitativos de la encuesta aplicada por los grupos de trabajo. Los resultados se desarrollarán en función de seis nodos críticos que se entrelazan entre sí y que permiten explicar situacionalmente la participación activa en la biblioteca abierta.*

La visión general de los grupos de trabajo concuerda en que las prácticas actuales de participación en la biblioteca en particular y en la escuela en general no logran cumplir el objetivo de la participación activa de los diferentes actores. Apoderados, vecinos, estudiantes y profesores parecen relacionarse con la escuela y la biblioteca predominantemente mediados por la obligación. La biblioteca al estar inserta en la escuela, se apropia de varias de sus dinámicas, por lo que muchas veces es difícil distinguir realmente los límites respecto a las prácticas que se manejan en la escuela y en la biblioteca. Por ello, si bien la participación en la biblioteca es el foco principal del análisis, muchas veces los ejemplos vienen dados por las dinámicas de la escuela como reflejo de lo que podría transferirse a la biblioteca.

Los grupos percibieron que los apoderados se relacionan con la escuela de manera distante y en general, no se enteran de las iniciativas que se hacen en la escuela, al parecer no saben que pueden participar en la nueva biblioteca.

Los apoderados llegan cuando hay reuniones de apoderados, cuando el profesor los cita, pero así como que vengán voluntariamente, son pocos.

Grupo de trabajo vecinos

Facilitadora: A partir de todo lo que hemos hablado hasta ahora, ¿por qué creen que la gente y los papás no participan en la biblioteca?

Estudiante: Porque no saben que hay una biblioteca

Estudiante: Porque a lo mejor no saben cómo son.

Estudiante: A lo mejor no le gustan los libros

Estudiante: Por un tema de ignorancia

Estudiante: No saben qué cosas se pueden hacer.

Grupo de trabajo estudiantes.

La participación de los profesores en la biblioteca también es percibida como débil y mediada por la obligación laboral:

Facilitadora: Y ¿quién más participa en esta biblioteca aparte de los alumnos?

Estudiante: Los profesores

Facilitadora: Y los profes ¿cómo participan?

Estudiante: Dando cursos

Facilitadora: ¿Pero ellos vienen porque les gusta?

Estudiante: No

Estudiante: Vienen a hacer resúmenes

Estudiante: Es como de trabajo

Grupo de trabajo estudiantes

Entonces los profesores no veían a la biblioteca como una opción adicional a lo que se está haciendo, como un complemento, sino que lo veían como pérdida de tiempo, por eso que lo pusimos como forma obligatoria que tenían asistir con sus cursos.

Grupo de trabajo profesores

Los estudiantes, si bien valoran varios aspectos de la nueva biblioteca, aún perciben su participación mediada por la obligatoriedad dada por la dinámica de la escuela:

Facilitadora: ¿Ustedes participan en la biblioteca en el horario de clases?

Estudiante: Sí, porque estamos obligados a venir.

Grupo de trabajo estudiantes

En los siguientes apartados se abordarán los aspectos que los grupos consideran como claves para explicar estas prácticas, las que fueron agrupadas en seis nodos críticos:

- Tipo de relaciones: de la jerarquía a la confianza y apoyo.
- Participación cívica: andamiaje de la práctica ciudadana.
- Interés de los actores: flexibilidad para adaptar el espacio de la biblioteca.
- Acceso a la tecnología y medios de comunicación.
- La escuela y educación como un proyecto de las familias.
- Estacionalidad y tiempos de los vecinos.

Es importante mencionar que cada nodo no se explica como un todo aislado de los otros, sino que como un elemento emergente que es parte de toda la construcción de significado. Por ello, para efectos del análisis, se presentan por separado, pero es importante tener en cuenta que se encuentran íntimamente relacionados y con límites



difusos entre uno y otro, tal como los puntos de un tejido que conforman un todo inseparable de cada punto.

### **6.1. Tipo de relaciones: de la jerarquía a la confianza y apoyo**

Uno de los focos que los grupos pusieron énfasis respecto a las características de las prácticas actuales que merman la participación, fue la percepción de una jerarquía rígida de las relaciones, especialmente frente a la disciplina de los estudiantes. Expresaron que prácticamente todas las actividades que los estudiantes realizaban en la escuela estaban mediadas por el control de la conducta de los estudiantes, se expresó poca confianza en que ellos podrían realizar actividades de manera responsable sin este control externo. Esto distanciaría a los estudiantes del mundo adulto, generando un círculo vicioso de desconfianzas.

Facilitadora: ¿Y ustedes se imaginan trabajando en una biblioteca a la par con los adultos?

Estudiante: No, porque son fomes

Estudiante: Los adultos tienen puras ideas fomes

Estudiante: Nos piden estar todo el rato sentados

Estudiante: Porque uno no puede hacerlo...no se puede estar sentado todo el rato...

Grupo de trabajo estudiantes.

Facilitadora: ¿Y los profes alguna vez les preguntan algo que les interese hacer en la clase?

Estudiante: Puras tareas no más

Facilitadora: ¿Y su opinión respecto a algún tema?

Estudiante: En las clases son los profesores nada más

Grupo de trabajo estudiantes.

¿Cómo es entonces la relación de los profesores con los niños?

Profesor/a: Enérgica, es que uno igual a veces tiene que ponerse pesado.

Grupo de trabajo profesores.

Asimismo, el enfoque en las carencias de las familias se mostró como un elemento que refuerza el trato jerárquico con los estudiantes:

Profesor/a: Además saben que eso molesta y lo hacen, además estamos conscientes que estos chiquillos tienen varias carencias y no sólo económicas, sino que también afectivas, culturales, vienen de familias que apenas sacaron el octavo, mujeres solas.

Grupo de trabajo profesores.

En este sentido, el encuadre carencialista bloquearía las opciones de salidas desde los mismos actores. Para Martínez (2006), las instituciones chilenas suelen sobre enfocarse en las carencias, lo que establece una relación jerárquica con el “experto” quien se posiciona como quien puede intervenir para sacar a las familias de los “contravalores” que detentan. En el caso de la biblioteca, esta jerarquía además es percibida por los apoderados en la relación con los profesores, lo que inhibiría la participación de los padres en la escuela:

Facilitadora: ¿Y cómo es la relación con los profesores?

Vecina: es distante, igual así como que uno tiene como... como que uno se coloca al margen, es el Profesor y el Apoderado... en cambio acá no (refiriéndose a la biblioteca abierta) porque ya no vamos a estar compartiendo con los Profesores en base a que sea el Profesor y nosotras estamos acá por los alumnos, yo creo que va a ser así porque a nosotros nos interesa participar de la biblioteca.

Grupo de trabajo vecinos

Si bien para los profesores es más difícil visualizar esta jerarquía percibida por los otros grupos, todos coinciden que en una biblioteca participativa debiera haber una relación más horizontal basada en los roles de cada actor.

Facilitadora: ¿Y cómo se relacionarían los niños con los profes en una biblioteca ideal?

Estudiante: Que piensen lo mismo que nosotros

Estudiante: Que sean simpáticos

Estudiante: Que no nos traigan por obligación

Grupo de trabajo estudiantes.

¿Cómo conseguimos que la gente participe más?, creo que escuchándolos, dándoles oportunidades.

Grupo de trabajo profesores.

En este contexto, la sensación que se cuenta con el apoyo del otro es un aspecto fundamental para una participación colaborativa. Desde el enfoque comunitario, esto implicaría construir con los actores comunitarios un “lenguaje compartido que los encuadre como sujetos actuantes, con recursos y autonomías para resolver sus problemas” (Martínez, 2006, pág. 16). Durante el trabajo con los grupos los estudiantes dieron varias ideas, aunque consideraron como fundamental el apoyo de la escuela y de la bibliotecaria. Los estudiantes, vecinos y apoderados reconocieron el trabajo que realizan la bibliotecaria y la coordinadora de la Fundación, por lo que consideran que

ellas debieran tener un rol central para el desarrollo de actividades participativas en la biblioteca, apoyando las ideas de los diferentes grupos. Asimismo, la escuela debiera tener un rol de liderazgo como promotor del desarrollo del proyecto, fomentando la participación democrática de la comunidad:

Tiene que estar la escuela manteniendo la biblioteca, es el rol del líder, pero tiene que ser más democrático, que cada grupo tuviese su directiva.

Grupo de trabajo profesores.

En relación con lo anterior, para Maritza Montero (2006), la relación entre los agentes que buscan producir un cambio en la comunidad debe ser horizontal, fundamentada en el intercambio de saberes y en el diálogo.

En el caso de los proyectos de biblioteca abierta existe una doble institucionalidad: por una parte la escuela, que es el eje organizativo que se adjudica el proyecto, y por otro lado la Fundación, quien es el eje de los recursos humanos y físicos para insertar el proyecto en la comunidad. En este sentido, ambos ejes debieran estar sintonizados en torno al tipo de relaciones con la comunidad que se espera establecer a lo largo del proyecto. Concordante con el enfoque de Montero (2006), una relación basada en la “importación de soluciones” por parte de los agentes interventores, mermaría la participación de los actores de la comunidad, limitando el vínculo a seguir instrucciones y cumplir órdenes. Lo anterior se relacionaría con insertar las bibliotecas como un producto externo y altamente estructurado desde la institución, donde la comunidad deba insertarse espontáneamente y de manera pasiva a los servicios ofrecidos.

El manifiesto de la UNESCO plantea que “la biblioteca pública no es un ente aislado que ofrece sus servicios a aquellos ciudadanos que se acerquen a ella, sino a una biblioteca que desarrolla un papel activo en la vida comunitaria y colabora con las instituciones y grupos existentes en la localidad” (UNESCO, 1994).

De esta forma, en una biblioteca abierta se esperaría que el tipo de relaciones busque rescatar las perspectivas de los actores, quienes desde su rol detentan un saber respecto a sus necesidades e intereses, de modo que el proyecto externo se presente como incompleto sin esta articulación con los saberes locales. Para ello el proyecto mismo debería incluir instancias declaradas donde la inserción formal de la biblioteca no pueda ocurrir sin esta participación de los actores comunitarios. En este mismo sentido, Martínez (2006), plantea que las intervenciones que busquen incorporar a la comunidad

debieran ser “programadas de manera rigurosa, manteniendo siempre espacios abiertos y regulados de participación de los actores comunitarios” (pp. 29).

## **6.2. Participación cívica: andamiaje de la práctica ciudadana**

Tal como se expresó en el punto anterior, la posibilidad de escuchar las opiniones y la participación en la toma de decisiones de la biblioteca es uno de los ejes centrales para que ésta sea realmente apropiada por la comunidad. Sin embargo se percibe que este proceso no es automático. En una escuela donde las prácticas participativas son débiles, las personas simplemente no están acostumbradas a sentirse parte de las decisiones. Lo anterior refuerza la idea del “desinterés” de la gente y, por ende, fomenta la desarticulación entre institución y comunidad:

Vecina: Como nunca se hace nada, yo creo que la rara vez que se logra hacer algo la gente no participa, no tiene costumbre de participar.

Grupo de trabajo vecinos.

Profesor: Es que al asumir responsabilidades hay un receso total, a la gente no le gusta, cuesta mucho.

Grupo de trabajo profesores.

El círculo vicioso dado por un sistema de actuaciones con una jerarquía tendiente a la verticalidad del sistema, es coherente con lo planteado por el enfoque comunitario en cuanto el mundo institucional tradicional se construye en una lógica “estructurada, digital, lineal, racional, instrumental” (Martínez, 2006, pág. 12). Dichas lógicas apuntan finalmente a despersonalizar las relaciones con los actores a las que se dirigen, vaciándolas de subjetividad y refugiándose en indicadores para cumplir sus metas. Esto, a su vez, se relaciona con que la institución, en este caso, la escuela se encuentra directamente relacionada con los espacios de vida de las personas y no se encuentran preparadas para enfrentar el sufrimiento biopsicosocial de quienes viven en los territorios donde operan, por lo que rigidiza y burocratiza su actuar como una forma de disipar la tensión psicológica entre las personas que trabajan en la institución.

Desde el enfoque comunitario (Martínez, 2006), éstas se denominan “instituciones calientes” pues están en contacto directo con los problemas psicosociales y, al no poseer los recursos para enfrentarlas, terminan rigidizándose y patologizando las relaciones, es decir “quemando” a las personas que ahí trabajan, y con ello, despersonalizando las relaciones con los actores comunitarios con las que se relacionan. Esto generaría una

reificación del tipo de relaciones que se efectúan entre escuela, estudiantes y apoderados, donde estos últimos se posicionan pasiva y evitativamente con la escuela.

Desde la planificación situacional, podríamos decir que las jugadas de los actores sociales de la escuela se encuentran fenoestructuradas en un modelo altamente jerarquizado y donde tanto estudiantes como vecinos y apoderados se posicionan pasivamente frente a la escuela.

El tema de la desvinculación con la toma de acciones participativas y organizadas es percibido no sólo a nivel de la escuela, sino como un reflejo de las prácticas insertas en el sistema político de la comunidad.

Hay que ligar la biblioteca con el tema de educación civil, cívica, porque en este colegio y comuna no hay esa educación, te has dado cuenta que un mes antes de las elecciones todos son políticos, pero antes y después nadie, falta ese hacer política y ser ciudadano, es eso lo que falta.

Grupo de trabajo profesores.

Considerando que este proyecto busca instalar acciones que involucren a la comunidad desde las iniciativas públicas o privadas y no surgen como una organización espontánea de la comunidad, un nodo crítico es considerar la necesidad de un andamiaje para que la comunidad y la escuela puedan articularse efectivamente con la biblioteca desde una posición participativa. Una de las posibles explicaciones de por qué este tipo de iniciativas no logran el involucramiento de la comunidad es debido a que se espera que la participación de la comunidad se dé espontáneamente a partir del supuesto atractivo del proyecto. Esto no considera la estructura de relaciones donde se inserta el proyecto a desarrollar ni la necesidad de un periodo de desarticulación y rearticulación de las prácticas que requiere de tiempo y un andamiaje inicial.

Se utiliza la metáfora del andamiaje ya que refleja las bases del proceso para la rearticulación de las prácticas: un periodo donde externamente se entregan estructuras para que puedan sustentarse las bases de la participación, para luego retirar el andamiaje y la estructura se mantenga por sí sola.

### **6.3. Interés de los actores: flexibilidad para adaptar el espacio de la biblioteca**

Una de las propuestas fundamentales hechas por los grupos de trabajo se relaciona con lo central que es responder a las necesidades e intereses que los actores ven en la biblioteca la que debiera ser suficientemente flexible para responder a estas demandas, incluso si son poco tradicionales de lo que se esperaría de una biblioteca. Tal como se planteó en el marco teórico, una biblioteca que busca replicar un modelo eurocéntrico, donde se asumen los intereses y necesidades de las personas, finalmente son vistas como un lujo o algo externo para la clase trabajadora y no logran posicionarse en los territorios donde operan (Kamamba, 2008).

Al respecto, la manera de entrar a la comunidad es fundamental. El modo de entrar en contacto va más allá de la presentación formal, el acuerdo por realizar una intervención y la simple aceptación de los actores comunitarios (Montero, 2006). En el Capítulo cinco se describe cómo la decisión para realizar el proyecto estuvo mediada por el interés y compromiso percibido por los representantes de la escuela y comunidad en un primer momento y por los grupos de trabajo después, y se constituyó como un proceso constante de mutuo conocimiento y diálogo. De hecho gran parte de la intervención se desarrolló en el intercambio sobre cómo la biblioteca podría sintonizarse con las necesidades e intereses de los diferentes actores.

Lo anterior también es coherente con lo manifestado por la UNESCO respecto a que “la biblioteca pública es un servicio inmerso en un entorno, que trata de atender las necesidades de esa comunidad y que actúa en ese contexto” (IFLA & UNESCO, 2011). Por ello una intervención que busque la participación activa de la comunidad no podría dejar de explicitar los mecanismos a través de los cuales se generará un diálogo constante respecto a los intereses y necesidades específicas que se dan en los contextos en que se inserta.

La encuesta diseñada y aplicada por los actores claves de la comunidad apuntó precisamente a indagar en los intereses de la comunidad respecto a las actividades que esperarían realizar en la biblioteca. Además, en el proceso de diseño, aplicación y presentación de los resultados permitió perfilar los liderazgos de los grupos de trabajo y disseminar en la comunidad el proyecto de biblioteca abierta desde una orientación participativa.

A continuación se presentarán algunos resultados de la encuesta, analizando qué aspectos podrían extrapolarse a un modelo operativo de biblioteca abierta a la comunidad. Se ha decidido analizar la encuesta en este apartado, pues permite comprender lo fundamental de adaptarse a los intereses de los actores, además de mostrar cómo el proyecto de biblioteca es una necesidad compartida, ya que tanto profesores, vecinos y estudiantes muestran altos grados de acuerdo respecto a lo que esperarían de un espacio de biblioteca abierta participativa. Si bien ese es el foco principal, se irán relacionando además los resultados con otros de los nodos críticos que se describen en este capítulo, pues, tal como se mencionó al inicio, cada uno de los nodos está concatenado a los demás.

### **6.3.1. Preferencias de actividades**

Tal como se aprecia en la Tabla cinco, las preferencias de actividades de los estudiantes dan cuenta de la percepción del acceso a la tecnología como una actividad muy atractiva para los estudiantes. Asimismo, la posibilidad de ver películas, una alternativa altamente votada, da cuenta de la necesidad de realizar actividades que involucren a los estudiantes en los medios de comunicación masivos. Llama la atención que los estudiantes del grupo de trabajo hayan agregado que las películas deben ser elegidas por ellos mismos, democráticamente, en otras palabras, no impuestas por el mundo adulto.

Los juegos de mesa también apelan a actividades poco tradicionales de una biblioteca y que llama la atención de los niños. Otro aspecto interesante es que aspectos más tradicionales de la cultura, como las payas, haya quedado en último lugar de las preferencias de los estudiantes.

Los vecinos también preferirían realizar actividades poco tradicionales en la biblioteca, siendo la actividad con mayor preferencia la realización de clases de baile. Llama la atención que los profesores perciben que la alternativa del baile sería menos apropiada para atraer a los apoderados que otras, como los talleres para rescatar las tradiciones, los que para los vecinos, al igual que en el caso de los estudiantes, tuvo una baja preferencia. Esto implicaría que no necesariamente las actividades que se proponen desde la escuela son las que más interesan a los actores comunitarios y avala la necesidad de un diálogo continuo sobre los intereses de la comunidad para el diseño de éstas.

El cine se muestra como una alternativa que tanto estudiantes, vecinos y profesores consideran que podría ser atractiva para que la gente se acerque a la biblioteca.

Estos resultados serán utilizados por el Consejo de Biblioteca para la organización de las actividades. De hecho, en el primer Consejo realizado en diciembre, se acordó organizar en el verano un ciclo de cine para los niños, ya que por la temporada de cosechas la mayoría de los padres se encuentran trabajando y los estudiantes pasan el verano solos.

A continuación se presentan los resultados de esta primera parte de la encuesta sistematizados en función de la frecuencia y porcentaje de selección.

Tabla 5: Preferencias de actividades estudiantes

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del total de encuestas (79)</b>
<i>Taller de computación</i>	54	68,4
<i>Ciclos de cine para ver películas que nosotroselijamos democráticamente</i>	52	65,8
<i>Juegos de mesa como damas, ludo, ajedrez, etc.</i>	38	48,1
<i>Taller de música (con instrumentos musicales)</i>	34	43,0
<i>Taller de comics e ilustración</i>	26	32,9
<i>Taller de teatro</i>	25	31,6
<i>Taller de cuentos cortos, donde nos enseñen de manera entretenida a contar historias</i>	23	29,1
<i>Taller de payas, para hacer una competencia para el 18</i>	22	27,8

Tabla 6: Preferencias de actividades vecinos

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del total de encuestas (107)</b>
Hacer talleres de baile, como salsa, tango o cueca	30	28,0



<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del total de encuestas (107)</b>
Hacer talleres para escribir cuentos o poesías	26	24,3
Hacer ciclos de cine con películas que sean interesantes para nosotros	25	23,4
Hacer talleres de manualidades como tejido, decoupage, jabones, etc.	23	21,5
Hacer charlas sobre temas que nos interesen como temas de salud o de temas relacionados con la crianza de los niños	23	21,5
Hacer talleres para rescatar las tradiciones de Guacarhue como las leyendas, comidas o payas	22	20,6
Hacer un taller de teatro dirigido a padres y vecinos	22	20,6
Hacer un taller donde se le enseñe a los padres y abuelos a contar cuentos a los niños	14	13,1

Tabla 7: Opinión de los profesores de cómo se lograría integrar más a los padres y vecinos

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del total de encuestas (11)</b>
Haciendo ciclos de cine con películas interesantes para ellos	8	72,7
Haciendo talleres para rescatar las tradiciones como las leyendas, comidas o payas	8	72,7
Haciendo talleres de manualidades como tejido, decoupage, jabones, etc.	7	63,6
Invitando al club de ancianos o a la junta de vecinos a utilizar el espacio de la biblioteca para sus reuniones y	7	63,6

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del total de encuestas (11)</b>
actividades		
Haciendo talleres de baile, como salsa, cueca o tango	5	45,5
Haciendo talleres de cuenta cuentos	2	18,2

### **6.3.1.1. Comparaciones entre grupos**

Tal como se presentó en el capítulo de metodología, la encuesta diseñada por los grupos de trabajo contenía afirmaciones que debían calificarse en una escala tipo Likert de cuatro puntos dependiendo del grado de acuerdo (donde uno es el menor grado de acuerdo y cuatro es el mayor grado de acuerdo). Al momento de diseñar la encuesta, los grupos coincidieron en redactar algunos ítems de la misma manera. Esto ocurrió pues los grupos preguntaban a la investigadora respecto a las ideas tenían para preguntar los otros grupos y tomaron las frases que más les hicieron sentido.

A partir de lo anterior es posible realizar un análisis comparativo respecto a si el grado de acuerdo respecto a una frase presenta diferencias significativas entre los grupos.

#### **6.3.1.1.1. Comparación entre los tres grupos**

Existen cuatro preguntas que fueron aplicadas a los tres grupos. A continuación se presentan las medias por grupo de cada pregunta, lo que da cuenta del alto grado de acuerdo respecto a las afirmaciones explicitadas:

Tabla 8: Medias de las respuestas entre los grupos

<b>Nº</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>
1	Yo creo que hacen falta actividades culturales y artísticas en Guacarhue	Estudiantes	81	3,06
		Vecinos	91	3,54
		Profesores	13	4,00
		Total	185	3,36
2	Yo creo que en Guacarhue hay una cultura muy valiosa, que no se encuentra en las ciudades grandes	Estudiantes	81	3,12
		Vecinos	82	3,30

N°	Pregunta	Grupo	N	Media
	como Santiago	Profesores	13	3,69
		Total	176	3,25
3	Yo estaría dispuesto a participar en actividades de la biblioteca si hubiera algo que me pareciera entretenido.	Estudiantes	82	3,32
		Vecinos	93	3,31
		Profesores	13	3,23
		Total	188	3,31
4	Yo estaría dispuesto a ayudar para que las actividades que me interesan se realicen en la biblioteca	Estudiantes	82	3,40
		Vecinos	92	3,36
		Profesores	13	3,38
		Total	187	3,38

Al realizar la prueba de ANOVA, es posible constatar que sólo en la pregunta uno, que apunta a la necesidad de actividades culturales, se perciben diferencias significativas entre los grupos ( $F(2)=10,078$ ,  $p < 0,05$ ). Sin embargo, es necesario considerar que la prueba de Levene arrojó que las varianzas no son homogéneas ni en las preguntas uno, dos y tres.

Tabla 9: Anova simple para detectar diferencias entre los grupos ( $P=0,05$ )

Pregunta		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
P1	Inter-grupos	15,428	2	7,714	10,078	,000
	Intra-grupos	139,307	182	,765		
	Total	154,735	184			
P2	Inter-grupos	4,087	2	2,044	2,876	,059
	Intra-grupos	122,913	173	,710		
	Total	127,000	175			
P3	Inter-grupos	,086	2	,043	,062	,940
	Intra-grupos	128,021	185	,692		
	Total	128,106	187			
P4	Inter-grupos	,083	2	,042	,071	,931

Pregunta	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intra-grupos	107,959	184	,587		
Total	108,043	186			

Tabla 10: Estadístico de Levene para las preguntas de los grupos (P=0,05).

Pregunta	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
P1	17,366	2	182	,000
P2	4,513	2	173	,012
P3	8,712	2	185	,000
P4	1,634	2	184	,198

Para analizar dónde se encontraban las diferencias entre los grupos en la pregunta 1, se realizó la prueba de Bonferroni, la que arrojó que las diferencias se encontraban al comparar a los estudiantes con los profesores y a los estudiantes con los vecinos.

Tabla 11: Prueba Post-Hoc (P=0,05).

Pregunta			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Yo creo que hacen falta actividades culturales y artísticas en Guacarhue	Estudiantes	Vecinos	-,477	,134	,001	-,80	-,15
		Profesores	-,938	,261	,001	-1,57	-,31
	Vecinos	Estudiantes	,477	,134	,001	,15	,80
		Profesores	-,462	,259	,231	-1,09	,17
	Profesores	Estudiantes	,938	,261	,001	,31	1,57
		Vecinos	,462	,259	,231	-,17	1,09

Es importante considerar estos resultados teniendo en cuenta que la media de la respuesta de los estudiantes respecto a la pregunta es de 3,06, es decir, el nivel de acuerdo es alto para la afirmación (la escala era tipo Likert de cuatro puntos donde cuatro expresa el mayor acuerdo con la afirmación), aunque no tan alto como las medias de profesores (4) y vecinos (3,54). De lo anterior podría hipotetizarse que las diferencias entre estudiantes podrían estar mediadas por diferentes factores, por ejemplo, lo que los estudiantes entienden por actividades culturales y artísticas, así como por el interés en otro tipo de actividades como las que tienen que ver con el manejo de tecnología, tal como queda expresado en las preguntas anteriores de la encuesta.

Además, es interesante interpretar los resultados de las otras preguntas que no arrojan diferencias significativas entre las respuestas de los grupos.

Llama la atención el alto grado de acuerdo respecto a la disposición de ayudar a que las actividades que les interesan se lleven a cabo y a la disposición a participar en actividades que les resulten interesantes. Ello podría apoyar la idea que es necesario que la biblioteca diseñe sus actividades recogiendo la opinión de los diferentes actores y contar con la colaboración de ellos para llevarlas a cabo y refuerza la idea de una biblioteca donde se estimule la participación activa de la comunidad.

Asimismo, la alta valoración de la cultura de Guacarhue podría relacionarse con lazos identitarios compartidos por los diferentes actores que podrían dar cuenta del desarrollo de la comunidad impersonal, desde el enfoque de Víctor Martínez (2012). Estos lazos de valoración de la comunidad podrían ser un buen elemento para generar un proyecto común en torno a la biblioteca, considerando las inquietudes y diferencias de cada grupo de actores.

#### **6.3.1.1.2. Comparación entre profesores y estudiantes**

Profesores y estudiantes tuvieron una frase en común: la afirmación “Es importante preguntar a los estudiantes qué libros les gustaría comprar para la biblioteca”. Frente a ella, tanto profesores como estudiantes tienden a estar de acuerdo: la media para la respuesta en el caso de los estudiantes fue 3,37 y para los profesores 3,69. Los análisis estadísticos a través de una prueba T muestran que en estas medias no existen diferencias significativas  $T(27,6) = -1,281$   $p > 0,05$ .

Lo anterior, apunta a que tanto profesores como estudiantes consideran que para que la biblioteca sea participativa es importante preguntar la opinión a los estudiantes respecto al material de la biblioteca.

Tabla 12: Estadísticos descriptivos para la comparación entre estudiantes y profesores

Pregunta		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Es importante preguntar a los estudiantes qué libros les gustaría comprar para la biblioteca	Estudiantes	82	3,37	,896	,099
	Profesores	13	3,69	,480	,133

Tabla 13: Prueba T comparación entre grupo de estudiantes y profesores (P=0,05)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la	
									Inferior	Superior
Es importante preguntar a los estudiantes qué libros les gustaría comprar para la biblioteca	Se han asumido	5,162	,025	-1,281	93	,203	-,326	,255	-,833	,180
	No se han asumido varianzas iguales			-1,967	27,640	,059	-,326	,166	-,667	,014

Algo similar ocurre al comparar las opiniones de los vecinos y profesores. Las pruebas T muestran que no existen diferencias significativas entre las percepciones de ambos grupos. Todas las medias apuntan a un alto grado de acuerdo con las afirmaciones, las que apuntan a la importancia de leer cuentos a los niños ( $T(100) = -0,82$   $p > 0,05$ ), la necesidad de preguntar a los vecinos la opinión sobre los libros a comprar para la biblioteca ( $T(102) = -360$   $p > 0,05$ ) y la necesidad de actividades padre e hijo ( $T(98) = -96,5$   $p > 0,05$ ).

Lo anterior podría apuntar nuevamente a que una biblioteca participativa debiese preguntar la opinión a los padres y vecinos respecto a qué libros adquirir. Además da cuenta del valor que podría llegar a tener la biblioteca si se posiciona como un espacio de encuentro para los padres e hijos y como un lugar donde los padres pueden adquirir herramientas para transmitir el valor de la lectura a sus hijos.

Tabla 14: Estadísticos descriptivos para la comparación entre vecinos y profesores

Pregunta		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Yo creo que es necesario hacer más actividades padre e hijo	Vecinos	89	3,44	,753	,080
	Profesores	13	3,62	,506	,140
Es importante preguntar qué tipo de libros les gustaría comprar a los padres y vecinos para la biblioteca	Vecinos	91	3,32	,630	,066
	Profesores	13	3,38	,506	,140
Yo creo que es importante que los padres aprendan a contar cuentos a sus hijos pequeños	Vecinos	87	3,40	,769	,082
	Profesores	13	3,62	,506	,140

Tabla 15: Prueba T comparación entre grupo de vecinos y profesores (P=0,05)

Pregunta		Prueba de Levene para la igualdad de		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la	
									Inferior	Superior
Yo creo que es necesario hacer más actividades padre e hijo	Se han asumido	1,494	,224	-,820	100	,414	-,177	,216	-,606	,252
	No se han asumido varianzas			-1,097	20,712	,285	-,177	,162	-,513	,159
Es importante preguntar qué tipo de libros les gustaría comprar a los padres y vecinos para la biblioteca	Se han asumido	,528	,469	-,360	102	,719	-,066	,183	-,429	,297
	No se han asumido varianzas iguales			-,425	17,784	,676	-,066	,155	-,392	,260
Yo creo que es importante que los padres aprendan a contar cuentos a sus hijos pequeños	Se han asumido	1,709	,194	-,965	98	,337	-,213	,221	-,651	,225
	No se han asumido varianzas iguales			-1,308	21,355	,205	-,213	,163	-,551	,125

### **6.3.2. Aspectos a considerar en los proyectos de biblioteca abierta**

En este punto parece pertinente mostrar dónde se entretujan estos resultados en los nodos críticos que se están analizando en este apartado, de modo de poder ubicarlos en el entramado de aspectos claves para los proyectos de biblioteca abierta que se están describiendo en este capítulo.

Un primer punto fundamental y que se relaciona con el eje central al que se aboca este apartado, es la necesidad de considerar los intereses de los actores involucrados. La decisión sobre qué preguntar se diseñó a partir de las inquietudes surgidas por los grupos de trabajo, quienes son parte de la comunidad a la que se dirigen. El considerar los intereses de los actores implica además la capacidad de adaptar el espacio de la biblioteca a dichos intereses, aun cuando se alejen de lo que tradicionalmente se espera de ella. Tal como plantea Montero (2006) “¿por qué tendrían que participar y comprometerse las personas que integran una comunidad en un trabajo que responde a intereses ajenos a los suyos?” (pág. 116). Lo anterior implica un diálogo entre lo ofrecido por la Fundación y los intereses de los actores comunitarios, que se conjugan para satisfacer necesidades, deseos o problemas de los actores de una comunidad en torno a la biblioteca abierta.

Según Montero, “la identificación de necesidades y de recursos para satisfacerlas tiene una función concientizadora sobre la comunidad” (Pág. 117). De esta forma, la encuesta fue una forma de difundir el sentido de la nueva biblioteca, hacer sentir partícipes a los actores de Guacarhue en el proceso, tanto para los grupos de trabajo que la aplicaron, como a las personas que la contestaron. Fue además una forma de generar una mayor disposición a participar en ella. Finalmente, puede considerarse como una primera acción tendiente a fomentar una acción participativa, donde los mismos actores comunitarios tomaron un rol protagónico en la sistematización de las necesidades e intereses en torno al nuevo espacio de la biblioteca.



#### 6.4. Acceso a la tecnología y medios de comunicación

Relacionado con la necesidad de adaptar el espacio de la biblioteca a los intereses de la comunidad, un nodo crítico que emergió de las discusiones con los grupos de trabajo se relacionó con lo fundamental que es que la biblioteca integre y no compita con la tecnología y los medios de comunicación. Las altas preferencias arrojadas en la encuesta por talleres de computación y ciclos de cine también apuntan en esta dirección y fue una de las conclusiones luego de las presentaciones de los grupos en la inauguración del proyecto:

Bueno, ahora me llamó mucho la atención que el tema computacional es importante porque estamos en un mundo en que la tecnología avanza, entonces habría que pensar en un proyecto en que se incorporen computadores para la biblioteca, todos (los grupos de trabajo) consideraron eso.

Profesor, luego de la exposición de los grupos de trabajo.

Se percibe que el alcance y acceso a los medios de comunicación y tecnología ha llegado al mundo rural para quedarse. Profesores y vecinos expresan añorar algunos aspectos de la vida sencilla del campo, notando que la televisión, videojuegos e internet están llevando a un estilo de vida más individualista y que aleja del compartir espacios comunes.

Profesor: Y era mucho más hermoso, esta sala pasaba llena, a la hora que uno viniera habían 20 o 30 cabros, jugábamos a la pelota todos los días si teníamos un rato libre, porque no íbamos jugar *nintendo* si no había ninguna de esas cosas.

Profesor: Era más simple la vida.

Grupo de trabajo profesores

Asimismo, se percibe que la vida en el campo se está volviendo más individual y mediada por necesidades de consumo que no había antes:

(...) Estamos ahora en un mundo tal cómo lo dijera yo, de ver cosas y quererlas tener, pero estamos perdiendo algo tan importante como es el afecto, si bien, es cierto, un regalo ayuda pero no lo es todo, hay otras cosas...

Grupo de trabajo vecinos

Estos testimonios dan cuenta de cómo aspectos de la nueva ruralidad han impactado en las subjetividades de los actores de los territorios del campo chileno. La ola de cambios que ha traído la modernidad no sólo ha acortado las brechas tecnológicas y ha facilitado el acceso al consumo, sino que ha remecido las subjetividades de los actores del mundo rural, tensionando cómo ellos se ven a sí mismos, sabiendo que no son totalmente campesinos ni ciudadanos (Canales, 2006). De esta forma, existe una necesidad en este tipo de territorios por integrarse a estos procesos de cambio de manera participativa y sustentable (op. cit). Tal como se percibió en los grupos de trabajo, una de las aristas hacia esa incorporación implicaría incorporar la tecnología y los medios de comunicación como una herramienta para la integración social y cultural de los diferentes actores de la comunidad.

En este punto parece relevante equilibrar esta percepción con los comentarios realizados a propósito de los resultados de la encuesta que arrojan altos grados de acuerdo respecto al proyecto de biblioteca como una instancia donde los diferentes actores mostraron un alto compromiso a participar si es que se escucha a sus intereses. De esta forma, la biblioteca podría configurarse como ese nuevo “espacio público” de encuentro entre los diferentes actores. Para ello es importante atender a los cambios que están teniendo las formas de comunicar, de modo que la biblioteca no sea percibida como un espacio anacrónico y ajeno a los avances tecnológicos de este tiempo, lo que se mostró especialmente relevante en el caso de los jóvenes:

Porque uno realmente no tiene el *switch* para encontrar realmente lo que a estos chiquillos les gusta, como les decía al principio, la competencia es grande con la televisión y con internet, si pues, con internet sobre todo, son como bala para escribir ahí en *Facebook*, ni idea lo que están escribiendo de repente, pero están a puros signos no más.

Reunión previa a los grupos de trabajo

Hay que ver cómo involucrar y hacer que esto (el proyecto de la biblioteca) compita con todo lo que tienen estos chiquillos hoy día, si los chiquillos tienen todo, no tienen ni que leer, están todos ahí, con imágenes, con sonidos y cuanta cosa, que van a estar leyendo, o escuchando a un viejo loco leyendo.

Grupo de trabajo profesores

Otra idea que también nos interesa a nosotros... Es que pusieran *Wi-Fi* acá en la biblioteca o en el colegio para que los alumnos tuvieran acceso a internet y ojala sea sin contraseña para que todos tengan acceso.

Grupo de trabajo estudiantes

De esta manera, parece fundamental que la biblioteca cuente con medios audiovisuales y con herramientas tecnológicas para los diferentes actores de la comunidad. Esto configuraría el espacio de la biblioteca como un lugar de encuentro para los intereses juveniles y además de formación para los vecinos y apoderados. Lo anterior es también congruente con la literatura. La UNESCO expresa que “las bibliotecas públicas tienen ante sí una apasionante oportunidad de ayudar a que todos tengan acceso al intercambio mundial del que antes se hablaba y a salvar lo que se ha dado en llamar “brecha digital” (IFLA & UNESCO, 2011, pág. 6).

Por otra parte, la inserción en el mundo digital podría beneficiar el trabajo en red con otras bibliotecas del proyecto, de modo de aunar recursos para postular a fondos, intercambiar experiencias, difundir buenas prácticas, etc. En este sentido, siguiendo a Gorosito y Szafrán (2010), las bibliotecas no sólo debieran actuar como mediadoras del conocimiento digital existente, sino que ser plataformas para compartir información generada en las propias localidades.

### **6.5. La escuela y educación como un proyecto fuera del alcance de las familias**

Profundizando en el tema de la nueva ruralidad y los impactos en las subjetividades de los actores del mundo rural, fue posible percibir las profundas asimetrías que provoca el encuentro de la modernidad con el mundo rural. Manuel Canales (2006) se refiere a la paradoja frente a los nuevos tipos de exclusión que enfrentan los trabajadores agrícolas de temporada quienes están insertos en un sistema donde el temporero es “lo mismo pobre que integrado al consumo, oscilando entre los signos de la abundancia y los de la necesidad, la integración y la exclusión” (pág. 36). Esta misma oscilación entre la integración y la exclusión se ve reflejada en que, si bien ha aumentado el acceso a la escolaridad básica, la posibilidad de poder tener en sus proyectos de vida la posibilidad de acceder a estudios superiores es vista muy lejana:

Vecina: Porque uno consume agua y tiene que saberla pagar, si no se la cortan, pero la gente acá no tiene aquí el compromiso con los estudios de los niños, creo que la gente no está tan entusiasmada, si no vas a seguir estudiando para qué te vas a esforzar, si más adelante no vas a ser universitario.

Vecina: Puede ser, porque acá la mayoría de la gente llega hasta cuarto u octavo la mayoría y después al campo.

Vecinas: Claro porque muchas veces sucede eso por la economía, la gente al menos acá en el campo no tiene los recursos como para mandar a un niño a la universidad, son contados los niños que han ido a la universidad, por los bajos recursos, porque somos gente de campo, somos gente esforzada y somos gente que trabajamos al día, temporeros, temporeras, entonces no nos da las fuerzas como para mandar a un niño a una universidad, o a un instituto, que tiene un costo también, cuesta mucho.

Grupo de trabajo vecinos

Yo lo veo así porque a los chiquillos usted le pregunta: ¿qué quieres ser? y dicen "no, nada, yo quiero ser regador como mi papi no más" dicen, "plantar ajos", es tan baja la autoestima que tienen, también yo tengo la autoestima muy baja en realidad, pero me doy la fuerza de ayudarme yo misma.

Grupo de trabajo vecinos

De esta forma los actores no encuentran en la escuela un sentido para sus proyectos de vida, lo que provoca un alejamiento y desinterés por participar de ella. Este nivel de análisis apela a causas asociadas a la estructura social y claramente se encuentra en un nivel de impacto sistémico mayor, de "genoestructura" desde el punto de vista de la planificación situacional. Considerando aquello, es importante que al menos se genere discusión al respecto en las instituciones que insertan los proyectos de bibliotecas abiertas. En este sentido la biblioteca no puede hacer ojos ciegos a la genoestructura donde operan los actores comunitarios, lo que implica que la biblioteca debe tener sentido de algún modo en los proyectos de vida de quienes se espera que participen en ella.

Al respecto, las bibliotecas deberían consolidarse como un espacio para vislumbrar oportunidades educativas y el valor de la cultura de una comunidad. Para ello deberían configurarse como proyectos estables y a largo plazo, además de considerar en sus objetivos el promover las oportunidades educativas disponibles. Ello implica capacitar a los bibliotecarios en las alternativas estatales de créditos, becas y programas de capacitación, además de potenciar que estén siempre actualizados en el tema y divulgando información.

Asimismo, el potenciar el espacio de la biblioteca como parte de los intereses de la vida de los actores, podría fomentar un acercamiento mayor a la escuela y con ello al valor de la educación. Esto podría ser especialmente ventajoso si se logra acercar desde pequeños a los niños a la biblioteca:

Vecina: Si po' (los niños), quedan solitos y no hay sala cuna tampoco en el verano, entonces sería bueno que estuviera abierto para traer a los niños acá (a la biblioteca) que se entretengan aparte es una enseñanza aparte de jugar.

Vecina: Como hoy día las mamitas trabajan todas las jóvenes

Vecina: Y así los niños ya están más capacitados cuando entren al jardín o al colegio vienen como con más deseo...

Facilitadora: Que conozcan la escuela antes

Vecina: Sí, entretenido sería.

Vecina: Sí, vendrían con más ganas, aprenderían más cosas después.

Grupo de trabajo vecinos

### **6.6. Estacionalidad y tiempos de los vecinos**

Considerando además las características del empleo rural, es importante que las bibliotecas abiertas insertas en este tipo de territorios consideren la temporalidad de los actores. La modernización del agro y el empleo agrícola hace que las personas manejen temporalidades diferentes a las urbanas. Los periodos de mayor cesantía de los vecinos podrían ser aprovechados por la biblioteca en invierno y en los veranos apuntar a la necesidad de realización de actividades para los niños, que quedan solos en las casas. Cabe mencionar además el importante rol en la crianza de las abuelas en las temporadas de cosecha, por lo cual hay que considerarlas como importantes modelos de transmisión de hábitos de lectura a los niños pequeños.

Mayo, junio, julio y agosto, inclusive mitad de agosto, esos son como los meses pick para que esto funcione así como a cabalidad con las mamás, porque ahí ellas no tienen trabajo, entonces ¿qué es lo que pasa? que ellas en las casas claro pasan aburridas piensan más en que a lo mejor el día de mañana no voy a tener para los chiquillos para el almuerzo porque ese es el estilo de vida de acá, ciertamente cuesta parar la ollita.

Grupo de trabajo vecinos

Vecina: Pero los padres son reacios a participar, algunos trabajan, es uno como abuela la que más comparte con los nietos, las mamás trabajan.

Facilitadora: ¿En la temporada de verano los abuelos se quedan a cargo de los niños?

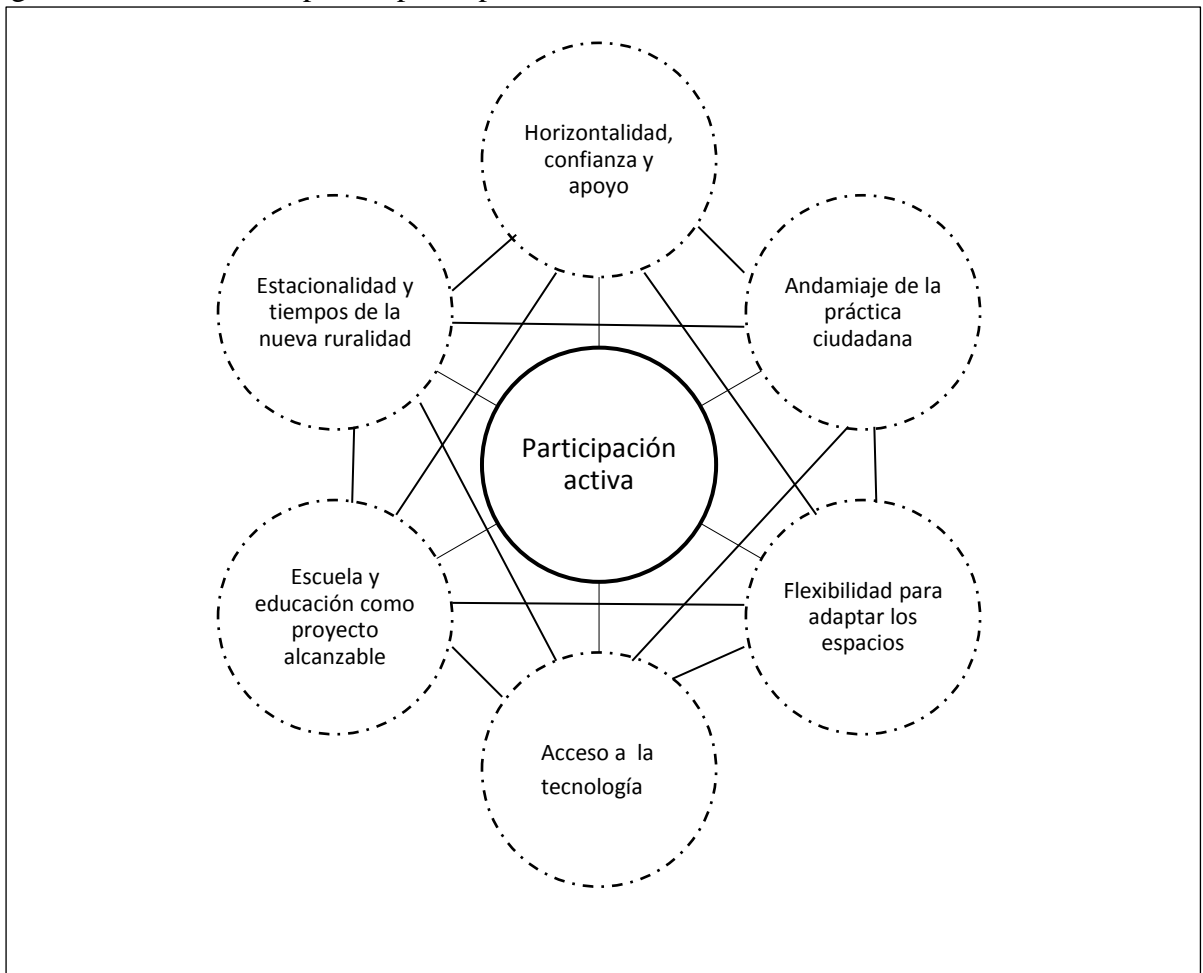
Vecina: Sí, la juventud trabaja toda y nosotros nos quedamos a cargo de los nietos.

Grupo de trabajo vecinos

### 6.7. A modo de conclusión preliminar: nodos críticos en torno a la participación activa en la biblioteca abierta

Para concluir este capítulo parece relevante esquematizar los puntos analizados anteriormente. La Figura cinco ilustra los nodos críticos que han sido desarrollados. Tal como se explicó al inicio, estos nodos son los puntos principales de un tejido, factores que se enlazan unos con otros, con límites difusos y compartidos. Estos nodos serán retomados en el capítulo siguiente como la base para construir un modelo para la participación activa de la comunidad en las bibliotecas abiertas.

Figura 5: Nodos críticos para la participación activa en la biblioteca rural abierta

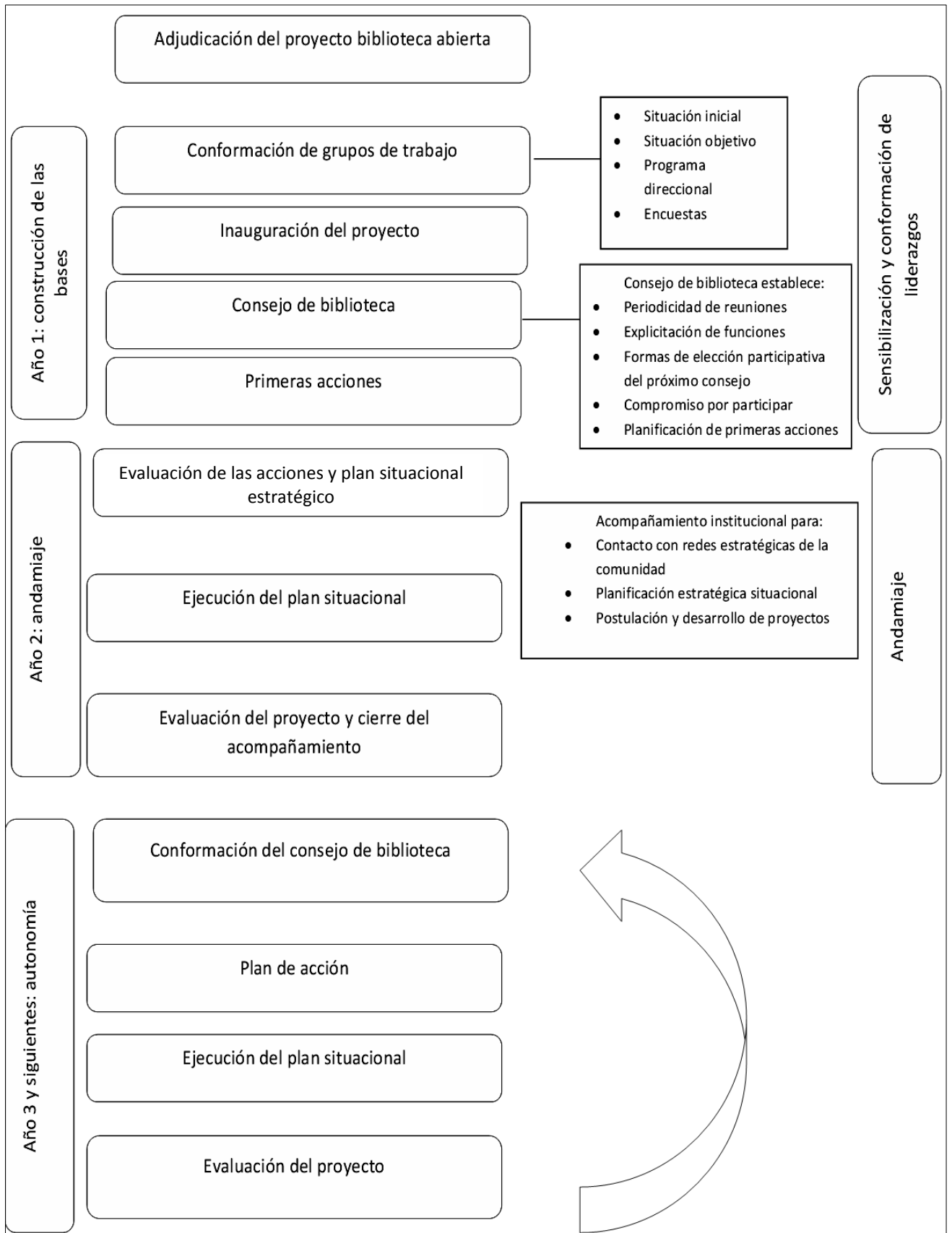


## **7. MODELO OPERATIVO PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA BIBLIOTECA ABIERTA RURAL**

*En este capítulo se desarrollará el modelo operativo propuesto para la participación activa de la comunidad en la biblioteca abierta. Para ello se presentará en primer lugar un modelo sinóptico que resume las diferentes fases e hitos. Luego de esto, se desarrollarán algunas consideraciones que la Fundación podría analizar para los futuros proyectos. Posteriormente, se desarrollarán cada una de las fases e hitos de la intervención, las que tienen una lógica progresiva de participación comunitaria.*

El modelo operativo propuesto a partir de los análisis y experiencia desarrollada con los grupos de trabajo puede esquematizarse en la siguiente figura:

Figura 6: Modelo operativo para la participación activa en la biblioteca rural





Como se puede apreciar el modelo propone tres fases para el trabajo con las comunidades:

- Construcción de las bases
- Andamiaje
- Autonomía

Antes de desarrollar cada una de ellas relacionándola con los factores analizados en el capítulo anterior, se propondrán algunas recomendaciones a la Fundación gestora de la iniciativa, respecto a las características bases que podrían incorporarse en este tipo de proyectos antes de ser ejecutados, en vista de lograr un mayor apropiamiento de éste por parte de las comunidades.

## **7.1. Consideraciones para las bases del proyecto de biblioteca abierta rural**

### **7.1.1. Incorporar tecnología a la biblioteca**

Tal como se fundamentó en el capítulo anterior, incluir tecnología es considerado como uno de los aspectos centrales para que la biblioteca pueda insertarse en las lógicas comunicacionales actuales. Una base parece ser el contar con computadores y conexión a internet para los usuarios de las bibliotecas. Si bien esto claramente encarece los costos de implementación del proyecto, es uno de los aspectos claves para que la biblioteca apele a los intereses y medios de comunicar de los niños y jóvenes, además de permitir que los vecinos y profesores puedan aprender nuevas herramientas que apoyan la inclusión en un mundo altamente digitalizado y globalizado a través de internet.

Una posible salida a los obstáculos relacionados a los costos que esto puede implicar sería incluir en las bases del concurso una estrategia para que los computadores de la escuela puedan trasladarse a la biblioteca y así compartir su uso tanto para las actividades regulares como las de la biblioteca.

### **7.1.2 Incluir en la capacitación a la bibliotecaria una nivelación en habilidades computacionales**

Asimismo, es fundamental que la bibliotecaria pueda adquirir herramientas para insertarse en el mundo computacional, de modo de que pueda ser un modelo en cuanto a

cómo acceder a información relevante a través de este medio, además de su utilización como vía para postular a fondos y proyectos para la biblioteca.

### **7.1.3. Capacitar a los coordinadores en la postulación a fondos educativos y culturales**

Para que la biblioteca pueda autogestionarse, es muy importante que los actores del consejo de biblioteca y la bibliotecaria sepan cómo postular a fondos concursables del Estado (MINEDUC o FONDART, por ejemplo) y armar proyectos a partir de las necesidades detectadas en la comunidad. En vista de lo anterior, se recomienda capacitar a los coordinadores de la Fundación en la postulación y desarrollo de proyectos a partir de fondos concursables.

Asimismo, es importante que el coordinador de la Fundación conozca dónde consultar sobre las oportunidades educativas para los estudiantes de la localidad donde se establecerá la biblioteca, de modo de poder capacitar a la bibliotecaria y considerar dentro de sus funciones el destinar espacios para promoverlas entre los padres y estudiantes.

### **7.1.4. Incluir dentro de las bases la gestión participativa de la biblioteca abierta y la conformación de los grupos de trabajo y un Consejo de Biblioteca**

Las bases que reciban las escuelas para postular debiesen dejar en claro que el proyecto busca una gestión participativa de la biblioteca con la comunidad, especificando que se conformarán grupos de trabajo y un Consejo de Biblioteca que apuntará a incluir las opiniones de estudiantes, vecinos y profesores en la toma de decisiones de la biblioteca.

### **7.1.5. Crear una red de intercambio de experiencias entre bibliotecas**

A largo plazo, se sugiere que los bibliotecarios y consejos de bibliotecas pudieran conformar una red a través de internet que les permita el intercambio de buenas prácticas y apoyarse mutuamente en la gestión o postulación a fondos concursables.

Tal como se mencionó anteriormente estas acciones irían en sintonía con un proyecto que promueva un apropiamiento de las bibliotecas por parte de las comunidades y que

puedan autogestionarse adecuadamente una vez que la intervención de la Fundación se haya retirado.

A continuación se desarrollarán los aspectos centrales del modelo operativo propuesto. La participación activa de la comunidad ha sido esquematizada en niveles progresivos de involucramiento, de modo de poder ir realizando un “andamiaje” hacia la participación activa de la comunidad.

### **7.2. Año uno: construcción de las bases para la participación comunitaria**

Una vez que la escuela se adjudica la biblioteca abierta comenzaría la primera fase del modelo operativo, la que tiene por objetivo preparar las bases para la participación comunitaria de los actores de la escuela y los vecinos de la localidad rural.

#### **7.2.1. Hito uno: Instalación de la biblioteca**

El proceso mismo de instalación de la estructura física de la biblioteca podría ser una instancia de participación. Para ello se podría reunir a los representantes de los centros de padres, estudiantes y la junta de vecinos para que den algunas ideas respecto a los colores que les gustarían en la biblioteca, sugerencias para la distribución de los espacios o aspectos a considerar para la decoración. Esta sería una primera señal de que se espera la instalación de este espacio de manera participativa, fomentando además la apropiación del lugar.

#### **7.2.2. Hito dos: Reunión con representantes claves**

El coordinador a cargo del proceso de acompañamiento a la escuela en alguna de las reuniones que tenga con el director, debiera explicitar el esquema esperado para la conformación de los grupos de trabajo, sus funciones y luego la conformación del Consejo de Biblioteca. Se espera entonces que el director cite a reunión a los principales representantes de los profesores (por ejemplo el jefe de UTP o el profesor de lenguaje), del centro de padres y de la junta de vecinos a una reunión que tenga por objetivo transmitir el proceso que se pretende llevar a cabo con los grupos de trabajo y la invitación a difundir con personas que puedan ser líderes para cada grupo de actores, independiente si tienen o no cargos formales. Asimismo, en esta reunión debiera

transmitirse el nuevo concepto de biblioteca que se espera implementar: más cercana, con actividades diversas y acordes a los intereses y tiempos de la comunidad, así como un lugar que pretende insertarse como un “espacio público cerrado”, donde la gente puede encontrar un lugar de cultura, diversión e información.

### **7.2.3. Hito tres: conformación de los grupos de trabajo**

La bibliotecaria y coordinador de la Fundación entonces deben coordinar una primera reunión con los grupos de trabajo e idealmente el director donde se presente el proyecto, la dedicación y participación que implica, se resuelvan dudas y los invite a comprometerse a participar. En el caso de los estudiantes se requiere, además del compromiso del estudiante, la autorización firmada del apoderado.

### **7.2.4. Hito cuatro: Planificación situacional del proyecto de biblioteca**

El siguiente hito es que los grupos se junten a trabajar en la planificación situacional del proyecto de biblioteca. Para ello deben fijar reuniones en un horario que acomode a todos para trabajar en la situación inicial, la situación objetivo y el plan de acción.

A continuación se explica a qué apunta cada una<sup>4</sup>:

*Situación inicial:* Se relaciona con el momento explicativo de la planificación situacional e implica explicar cómo es la realidad para los diferentes actores. Esto apunta a conocer y describir la participación e integración de la comunidad en la biblioteca y comprender las prácticas de participación y articulación de los actores. Algunas preguntas que podrían guiar estos objetivos son:

- ¿Cuáles son las prácticas de participación de los diferentes actores en la biblioteca?
- ¿Cómo explican y validan esas prácticas?
- ¿Cómo explican su rol en la biblioteca?
- ¿Cómo explican el rol de los demás actores en la biblioteca?
- ¿De qué manera la biblioteca los interpela en sus intereses y necesidades?
- ¿Qué capacidad de toma de decisiones tienen los diferentes actores en la biblioteca?

---

<sup>4</sup> Una explicación más detallada y profunda de la lógica de la planificación situacional se encuentra en el apartado teórico de la tesis

- Desde la visión de los actores ¿Qué aspectos tienden a fomentar la participación actualmente? ¿Qué aspectos tienden a obstaculizar participación?

*Situación objetivo:* En esta instancia predomina el momento normativo, pues el objetivo es reflexionar en torno a lo que “debe ser” la realidad en contraposición a los problemas presentes. Por ello algunas de las preguntas que podrían guiar la discusión son:

- ¿Cómo los diferentes actores proyectan que debiera ser la participación de la comunidad en la biblioteca?
- ¿Qué actividades o proyectos imaginan los actores? ¿Cómo se imaginan que debiera ser la gestión de ellos?
- ¿Cómo esperarían que fueran las relaciones de poder en la biblioteca para que los diferentes actores participen activamente?
- ¿Qué rol esperarían tener los diferentes actores en la biblioteca escolar?
- ¿Qué roles esperarían de los otros actores de la comunidad o de la escuela?

*Plan de acción:* Se asocia con la construcción de viabilidad de lo proyectado por los actores en la situación anterior, y por ello con la preponderancia del momento estratégico de la planificación. Algunas preguntas que podrían guiar las discusiones de los grupos de trabajo son las siguientes:

- ¿Qué cambios en la gestión son necesarios para alcanzar una participación activa en la biblioteca?
- ¿Qué cambios en los roles serían necesarios?
- ¿De qué manera es posible implementar esos cambios?
- ¿Cómo priorizan la implementación de esos cambios necesarios?
- ¿Existen redes u otros proyectos que pudieran ayudar al financiamiento de los proyectos pensados para la biblioteca?

El número de sesiones depende de los avances del grupo, del mismo modo que la metodología para llevar a cabo la reunión depende de lo que la bibliotecaria y el coordinador de la Fundación estimen más apropiado, dentro de un marco semi estructurado que apunte a los objetivos de la situación a la que se apunta. Pueden realizarse una estructura de preguntas guías, un trabajo con papelógrafos, collage, dibujos u otras dinámicas de grupo que sean apropiadas a cada realidad y que resulten cómodas a los participantes.

### **7.2.5. Hito cinco: Reuniones para difundir el proyecto con otras redes institucionales**

Una función de la bibliotecaria y el encargado de la Fundación paralela a la realización de los grupos de trabajo, es dar a conocer la iniciativa a las diferentes instituciones y organizaciones de la comunidad: el departamento de educación municipal, la OPD, el consultorio, carabineros, la oficina de la mujer, etc. de modo de poder generar redes estratégicas de mutuo apoyo para objetivos y proyectos comunes. Este aspecto es crítico y muy relevante para darle viabilidad y estabilidad en el tiempo al proyecto.

### **7.2.6. Hito seis: encuesta aplicada por actores claves**

En paralelo a las discusiones y reflexiones de los grupos de trabajo, se propone a los actores diseñar una encuesta dirigida a sus grupos de referencia. Tal como se explicó en el apartado teórico, la encuesta cumple los siguientes propósitos:

- Involucrar activamente a los grupos de trabajo en el proceso investigativo
- Perfilar a los líderes de los grupos de trabajo
- Recoger información en la comunidad sobre la situación objetivo
- Sensibilizar a la comunidad sobre el proyecto dándole viabilidad al plan de acción

La encuesta apunta al deber ser, a los sueños y proyectos de la comunidad en torno a la biblioteca abierta, así como a explicar por qué ello no ocurre en la situación presente y cómo debiera ser la estrategia que guíe el plan de acción. De esta forma, si bien el foco es el momento normativo, los demás momentos se encuentran encadenados contribuyendo al foco en la situación objetivo.

La encuesta debe ser aplicada uno a uno (es decir, no aplicarla en grupo ni dejar la hoja para contestarla solo), ya que es muy importante la conversación que pudiera surgir en torno a la biblioteca entre el par entrevistador-entrevistado. En esta conversación se invita a participar en la biblioteca abierta, dando a entender que la opinión y participación de la comunidad es importante. Los resultados de este proceso vivido en la intervención realizada dan cuenta que las personas encuestadas lograron sentirse involucradas en el proyecto:

Facilitadora: Quería conocer sus opiniones sobre lo que vieron hoy día porque ustedes no participaron en el proceso de los grupos de trabajo

entonces, quería saber que les pareció lo que vieron (refiriéndose a las presentaciones de los grupos de trabajo).

Vecina: Yo lo encontré fantástico porque les abre las puertas a las personas para que conozcan y puedan tener alternativas y mejores herramientas y si, habíamos trabajado a la distancia, no en presencia, pero a la distancia

Facilitadora: ¿En qué habían trabajado?

Vecina: Llenando las encuestas y estábamos atentos a todo porque la vecina que expuso es nuestra socia y amiga y le preguntamos qué pasó y ella nos iba informando de todo lo que estaban haciendo.

Vecinas de Guacarhue, en inauguración del proyecto

Durante este proceso además será posible identificar a los líderes de cada grupo de trabajo, por lo que ya será viable conformar un equipo de trabajo con los representantes más comprometidos con el abordaje del problema y con el potencial de influir en sus entornos de vida.

### **7.2.7. Hito siete: Inauguración del proyecto**

La inauguración del proyecto es un hito muy importante, pues implica el encuentro formal entre los grupos de trabajo y la comunidad para mostrar los avances logrados, así como para vislumbrar los desafíos futuros del Consejo de Biblioteca (el que puede llamarse diferente dependiendo de lo que los grupos de trabajo encuentren más apropiado). Representa una instancia de encuentro, reflexión y proyección y es un hito que permite que los actores perciban los logros alcanzados. Al respecto, Montero (2006) plantea la relevancia de estos hitos durante el proceso de intervención con la comunidad, pues permiten la sensación de alcanzar parte de los logros en instancias intermedias a la meta final, lo que fortalece a los actores de la comunidad.

Los aspectos operativos de esta inauguración también deben ser discutidos en los grupos de trabajo, la idea principal es que los diferentes grupos presenten los resultados de la encuesta y expresen cuáles han sido las conclusiones de la experiencia. En este hito se consolida lo realizado en los hitos anteriores, se cierra el trabajo por separado de los grupos y se da inicio al trabajo en conjunto de los líderes de cada grupo en el Consejo.

A este nivel de la intervención ya debiera haberse comenzado a desarrollar habilidades para la articulación biblioteca comunidad que faciliten una participación activa.

Facilitadora: ¿Qué significó para ustedes hacer esto, qué sintieron?

Estudiante: Bien porque igual sentimos que la Escuela nos apoyó.

Estudiante: Divertido porque pudimos decir lo que queremos hacer en la biblioteca: nuevos libros, nuevas cosas.

Facilitadora: ¿Qué fue lo que más les gustó?

**Estudiante:** Presentarlo a la gente de Guacarhue.

Estudiantes del grupo de trabajo luego de la inauguración.

Profesor: Fue bonito que los niños hayan investigado y hayan hecho encuestas con tanta seguridad los encontré, muy bonito.

Profesora: Fue una experiencia democrática porque se entrevistaron entre ellos la mayoría de lo que opinaban y eso es bueno.

Profesor: Yo también rescato sobre todo ese aspecto que como escuela la función nuestra es trabajar los aprendizajes en lo que ellos se esforzaron bastante y dieron sus opiniones, mostraron una actitud diferente hacia la lectura y eso es bueno porque es el objetivo de la educación misma.

Profesores, asistentes a inauguración del proyecto

Vecina: No se nos hizo difícil ni nada porque lo hicimos en conjunto con todas las que estábamos, la tía Oriana (bibliotecaria), entonces si nosotros no sabíamos algo, las que sabían nos indicaban qué teníamos que hacer, fue algo así como bien en conjunto.

Vecina del grupo de trabajo luego de la inauguración

### **7.2.8. Hito ocho: conformación del Consejo de biblioteca**

Luego de la inauguración el hito siguiente es conformar el primer Consejo de Biblioteca, lo que implica un paso más hacia el proceso de participación activa, ya que se trata de una instancia formal y a largo plazo para la toma de decisiones de la biblioteca. El Consejo se conformaría con las personas de los grupos de trabajo que participaron activamente y con una alta motivación para continuar con el proceso.

En la primera reunión del Consejo de biblioteca debieran discutirse y acordarse aspectos como los tiempos de cada reunión, las funciones de cada uno de los integrantes, asegurar que todos deben participar y dar su opinión desde la experiencia con los actores que representan, aspectos logísticos, pero sobre todo apuntar a que el Consejo busca construir y ejecutar un plan de acción a partir de lo trabajado por los grupos, aunque actualizado constantemente en función de lo que vaya ocurriendo. La bibliotecaria cumple un rol muy importante en la organización del grupo, aunque el primer año serán acompañados por el coordinador de la Fundación quien los apoyará en el diseño y desarrollo de la planificación situacional. Asimismo, el Consejo debe decidir cómo se elegirá el próximo Consejo, al finalizar el año siguiente.



En lo que quede del año, el Consejo planificará las primeras acciones viables de realizar, además de construir un plan estratégico con las acciones a realizar.

Los hitos del primer año desarrollados hasta aquí se resumen en la siguiente Tabla:

Tabla 16: Hitos del primer año de la ejecución del proyecto

<b>Hito</b>	<b>Objetivo de la participación</b>
1. Instalación de la biblioteca	Recoger opiniones sobre la instalación de la biblioteca, generar un espacio que sea sentido como propio por la comunidad.
2. Reunión con representantes claves	Discutir sobre el proyecto y las características del tipo de biblioteca, abierta y participativa, que se pretende instalar.
3. Conformación de grupos de trabajo	Reconocer a actores claves, contarles sobre el proyecto, invitarlos a participar de manera comprometida.
4. Planificación situacional de los grupos de trabajo	Discutir sobre la situación inicial, situación objetivo y algunos elementos del plan de acción de la biblioteca. Perfilar liderazgos.
5. Reuniones con redes institucionales	Generar redes en otras instituciones de la comunidad que pudieran actuar sinérgicamente con el proyecto de biblioteca.
6. Encuesta aplicada por actores claves	Recoger información sobre las actividades que la comunidad desea realizar. Sensibilizar a la comunidad sobre el proyecto.
7. Inauguración del proyecto	Divulgar la información. Reconocer el camino avanzado y desafíos futuros.
8. Conformación del primer Consejo de Biblioteca	Formar el primer organismo estable para la toma de decisiones participativas de la comunidad.

### **7.3. Año dos: Andamiaje para la participación activa**

#### **7.3.1. Hito nueve. Evaluación de las primeras acciones**

En el año 2 toman relevancia las acciones del Consejo de Biblioteca acompañadas por el coordinador de la Fundación. El objetivo principal es fortalecer a los actores del consejo, especialmente a la bibliotecaria, en el desarrollo de acciones de manera planificada y flexible a las contingencias.

Para ello el primer hito debiera centrarse en evaluar las primeras acciones. Para ello puede utilizarse un formato FODA (acrónimo para Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) donde se evalúe lo implementado y desafíos futuros.

#### **7.3.2. Hito diez. Plan estratégico situacional**

A partir de los insumos del FODA y de los grupos de trabajo, es clave que el Consejo genere una planificación anual que incluya:

**Metas:** Lo que se espera lograr al finalizar el año. Objetivo que se pretende alcanzar apuntando hacia la situación objetivo.

**Recursos:** Tanto humanos, institucionales y económicos de los que se debería disponer para alcanzar la meta.

**Acciones estratégicas:** Lo que se debe hacer para alcanzarla, forma de implementarla, de conseguir recursos, etc. Es muy relevante que las acciones consideren adecuadamente los tiempos y estacionalidad de los trabajos de la realidad donde se insertan, de modo de responder adecuadamente a las necesidades de cada grupo.

**Productos:** El resultado de las acciones permite poder evaluar qué resultó y lo que falta por mejorar o replantear.

La forma de realizar esta planificación anual podría ser que en una reunión de Consejo se entreguen ideas que luego la bibliotecaria con ayuda del coordinador de la Fundación cristalicen en una planificación que luego sea presentada en una próxima reunión de Consejo, aunque la idea es que cada Consejo decida lo que más le acomoda y parece pertinente. Asimismo, se recomienda que se presenten las metas a otras instituciones que podrían compartir intereses comunes de modo de generar alianzas estratégicas.

### **7.3.3. Hito once. Ejecución del plan de acción**

En este momento de la planificación situacional toma preponderancia el “hacer”, guiar la acción a partir del diseño del plan realizado. Si bien esto es lo medular del proceso, no puede perderse de vista que el desarrollo del plan implica una constante reflexión y actualización. Por ello es fundamental que el coordinador de la Fundación junto a la bibliotecaria, generen instancias para la reflexión sobre el proceso de implementación donde los integrantes del Consejo puedan apoyarse mutuamente en las frustraciones del proceso y reajustar las metas y acciones de acuerdo a cómo va progresando la implementación. De este modo, deben generarse procesos donde se revisen los momentos explicativos y normativos, de modo de reajustar las estrategias y el plan de acción a los cambios y contingencias.

Es además muy relevante que el coordinador capacite al Consejo en torno a la postulación de proyectos externos, para lo cual es muy importante que la bibliotecaria esté capacitada además en herramientas computacionales básicas que le permitan conocer y postular a las ofertas existentes.

Las acciones del coordinador debieran estar siempre mediadas por la capacitación y fortalecimiento de la bibliotecaria y del Consejo para su actuación autónoma en los años siguientes.

### **7.3.4. Hito doce. Evaluación del año dos**

Al finalizar el año el 2 se debe generar un proceso formal de evaluación de la implementación del proyecto a través de un nuevo FODA y la revisión de las metas y productos logrados. En este momento también ya debiera estar decidido el cómo se realizará la continuidad de las personas que participan en el Consejo y establecer un mecanismo de traspaso de saberes de los miembros antiguos a los nuevos integrantes. La evaluación debiera quedar por escrito, de modo de poder contar con un recurso para la planificación del siguiente año.

### **7.3.5. Hito trece. Cierre del acompañamiento**

Una vez que ya se ha realizado un recorrido por un año de implementación junto a los grupos de trabajo se debe realizar un hito que cierre el acompañamiento de la Fundación y que deje la responsabilidad en el Consejo de Biblioteca y en la bibliotecaria. Se deben

enfatar los aspectos positivos que mostraron los actores de la comunidad y que permitirán la continuidad del mismo.

Con esto se termina el proceso de andamiaje y el proceso de participación activa queda por completo en los actores de la comunidad.

Tabla 17: Hitos y objetivos del año dos de intervención

<b>Hito</b>	<b>Objetivo</b>
9. Evaluación de las primeras acciones	Evaluar las acciones implementadas para planificar situacionalmente el año.
10. Plan estratégico situacional	Generar un plan que le dé viabilidad a la situación objetivo a través de metas y acciones.
11. Ejecución del plan de acción	Realizar las acciones de manera estratégica y reflexiva.
12. Evaluación del año dos	Evaluar el año y reflexionar sobre aciertos y aspectos a mejorar.
13. Cierre del acompañamiento	Posicionar al Consejo de Biblioteca como entidad autónoma y preparada.

#### **7.4. Año tres y siguientes: Autonomía para la participación activa y articulada**

El año tres y siguientes están marcados por un Consejo de Biblioteca articulado entre comunidad y escuela y que busca una participación activa de la comunidad en las actividades de la biblioteca.

Los hitos que se sugieren para el trabajo del Consejo son cíclicos y se basan en los recorridos anteriores:

1. Conformación del Consejo de Biblioteca: Implica la elección de las personas más adecuadas que representen a su grupo de actores claves de la comunidad y escuela, la declaración de un compromiso por participar y delimitación de roles y funciones.
2. Plan estratégico situacional: Implica la construcción de metas, la definición de recursos necesarios, acciones estratégicas y productos, a partir del FODA del

año anterior y la discusión sobre la actualización de la situación inicial y objetivo. Asimismo implica reunirse con otras instituciones de la comuna para realizar un trabajo en red en torno a metas conjuntas.

3. Ejecución del plan de acción: Involucra realizar las acciones estratégicas como postular y ejecutar proyectos, desarrollar las alianzas con otras redes, ejecutar talleres, debates, campañas, etc. Todo esto con instancias formales de reflexión del Consejo donde se evalúe el proceso y se ajuste el plan estratégico situacional.
4. Evaluación formal del año: Donde se realizará un FODA y se evaluarán las metas propuestas, generando sugerencias para el año próximo, así como una estrategia para transmitir el “saber hacer” a los nuevos miembros del Consejo.

Estos hitos se convertirían en un ciclo anual con un nivel de participación activa de la comunidad, donde los actores son responsables, creadores y ejecutores de sus planes de acción para la biblioteca. La Tabla siguiente resume los hitos a partir del año 3.

**Tabla 18: Hitos del año 3 y siguientes**

<b>Hito</b>	<b>Objetivo</b>
1. Conformación del Consejo de Biblioteca	Renovar a los miembros del Consejo. Traspasar información y el “saber hacer”.
2. Plan estratégico situacional	Generar un plan que le dé viabilidad a la situación objetivo a través de metas y acciones. Realizar reuniones con redes de la comunidad.
3. Ejecución del plan de acción	Realizar las acciones de manera estratégica y reflexiva.
4. Evaluación formal del año	Evaluar el año y reflexionar sobre aciertos y aspectos a mejorar.

### **7.5. Interrelación del modelo operativo con el modelo de acción**

Tal como se planteó en el marco teórico, los modelos operativos son orientaciones institucionales que guían el hacer de las intervenciones (Martínez, 2006). Asimismo, el modelo de acción se construye en la práctica contextualizada donde opera el modelo operativo institucional. De esta forma, el modelo operativo aquí propuesto no está concebido como una receta estricta de pasos lineales a seguir. Se entiende el modelo como una estructura que guíe el actuar de la intervención aunque siempre ajustado a las

características de los territorios donde se contextualiza. Lo anterior se relaciona con la necesidad de otorgar validez ecológica a las intervenciones a partir de las prácticas situadas de los actores (Martínez, 2006). De esta forma, por ejemplo, en una biblioteca donde se muestran altos niveles de participación y organización comunitaria puede que no sea necesario realizar los grupos de trabajo y se parta por la elección del Consejo de Biblioteca, decidiéndose utilizar la encuesta hecha por los actores claves como una herramienta para la sensibilización de la comunidad respecto al proyecto y como estrategia para recabar información. Asimismo, en otra escuela rural puede ser que se necesite más tiempo para construir las bases para la participación y el segundo año deba utilizarse para continuar fortaleciendo a los grupos de trabajo. Lo anterior es perfectamente posible y deseable para la realización de intervenciones contextualizadas y acordes a las características y necesidades de cada comunidad.

Ello implica además, la necesidad de retroalimentación entre coordinadores de la Fundación en terreno y el equipo central, de modo de poder ir ajustando el modelo operativo desde las experiencias concretas en la acción que puedan beneficiar a la estructura del modelo operativo global.

## **8. CONCLUSIONES**

*En el capítulo seis se analizaron los nodos críticos para la participación activa de la comunidad en la biblioteca abierta. Luego, en capítulo siete, se propuso un modelo operativo para fomentar la participación activa de manera progresiva. En el presente capítulo se examinará la relación entre los nodos críticos y el modelo operativo propuesto.*

### **8.1. Tipo de relaciones y toma de decisiones colaborativa**

El primer nodo analizado en el Capítulo uno, se relaciona con la necesidad de promover relaciones basadas en la confianza mutua y apoyo. Lo anterior se relaciona con el carácter ético que debiera incorporar la participación activa: es decir, el respeto y reconocimiento del otro como un actor con saberes válidos (Montero, 2006). Si bien durante el desarrollo de los grupos de trabajo los actores conversaron con los otros grupos e intercambiaron ideas, en la inauguración del proyecto se pudo apreciar un cambio respecto a cómo se veía la capacidad de los estudiantes, vecinos y profesores para construir algo con una meta común. Los profesores lo calificaron como una “experiencia nueva” y “democrática” ver a los estudiantes encuestarse entre ellos de manera totalmente voluntaria, los estudiantes percibieron apoyo de la escuela en sus iniciativas y los vecinos consideraron muy positivo que se les incluya en un proyecto de la escuela. De esta forma se apunta además a una planificación situacional, donde los puntos de vista de los diferentes actores buscan una convergencia para solucionar un problema común (Matus, 1987).

Sin embargo, la consolidación de estas prácticas democráticas y participativas se vería concretada con un Consejo de Biblioteca que funcione a largo plazo y de manera autónoma. Al ser representativo de todos los actores de la comunidad permitiría la distribución del poder en la toma de decisiones y, por tanto, la posibilidad de tomar decisiones con la participación activa de la comunidad.

### **8.2. Andamiaje de la práctica ciudadana y proceso de acompañamiento con niveles progresivos de participación**

Uno de los aspectos centrales del modelo operativo propuesto se encuentra basado en este nodo crítico. Al ser un proyecto que no surge espontáneamente en la comunidad - es una intervención-, lo más probable es que la comunidad no se apropie naturalmente

del proyecto, especialmente en los contextos escolares rurales como los percibidos en el proyecto, donde se denotaron pocas instancias para la participación activa.

En este sentido es vital desarrollar un proceso de andamiaje con la comunidad. Sin embargo, previo a esto, es fundamental que la propuesta de biblioteca haga sentido a la comunidad, por lo que las características de la biblioteca deben ser conocidas por los actores de la escuela al momento de postular al proyecto, demostrando que existe un interés en los actores de la comunidad por implementar la idea. Luego de esto, el trabajo progresivo con los grupos de trabajo y luego con el Consejo de Biblioteca a través de la planificación situacional permitiría generar el andamiaje necesario para incorporar las prácticas participativas tendientes a la autonomía. Lo anterior se relaciona con un proceso hacia prácticas ciudadanas y políticas, en el sentido de que produce transformaciones e incorpora a nuevos actores sociales responsables de ellas, lo que implica un proceso de formación de sociedad civil como instrumento democratizador (Montero, 2006).

### **8.3. Flexibilidad para adaptar los espacios y noción de biblioteca**

Otro de los factores claves que se expresaron durante la investigación, se relaciona con la capacidad de ser flexible para responder a los intereses de las personas y utilizar el espacio de la biblioteca para actividades menos tradicionales que sólo la lectura individual. Esta nueva forma de ver las bibliotecas como un “nuevo espacio público” que busca responder a las necesidades se relaciona con el manifiesto de la UNESCO (IFLA & UNESCO, 2001).

Para ello, desde la difusión del proyecto debe tenderse a transparentar las características de la biblioteca y la posibilidad de flexibilizar el espacio a las necesidades de los actores de la comunidad. Esto debe ser explicitado en la reunión con los representantes claves, en los grupos de trabajo, en la construcción de la encuesta y en las actividades que se diseñen en el plan estratégico del Consejo de biblioteca.

### **8.4. Acceso a la tecnología en el proyecto de biblioteca abierta**

La tecnología como aspecto clave en los territorios rurales actuales no puede dejarse de lado en el proyecto de biblioteca abierta. Para ello el modelo operativo considera sugerencias para incluirla en las bases del proyecto, capacitación a la bibliotecaria en



utilización de herramientas computacionales. Además, las actividades del plan estratégico debieran considerarla como uno de los factores relevantes para que la implementación de la biblioteca abierta sea efectiva, que integre y no compita con los avances tecnológicos. Asimismo, la utilización de la misma como instrumento para conseguir postular a fondos y proyectos es fundamental en la sociedad actual. Otra arista interesante, sugerida a la Fundación, se relaciona con la posibilidad futura de realizar redes de intercambio de experiencias entre bibliotecas. El acceso a la tecnología permitiría que la biblioteca se configure como un espacio de mediación del conocimiento digital existente, sino que además sea una plataforma para compartir la información generada en los territorios rurales (Gorosito & Szafrán, 2010).

### **8.5. Escuela, educación y biblioteca abierta**

La educación media y superior como un proyecto fuera del alcance de las familias que habitan territorios rurales, se configuró como nodo crítico para entender por qué la relación escuela y familias se distancia. Este, sin duda, es uno de los aspectos más complejos ya que involucra condicionantes geno-estructurales del sistema socioeconómico que segrega a las familias de este tipo de territorios. Se considera uno de los nodos que se aborda de manera más indirecta en el modelo operativo. Sin embargo, la acción de posicionar a la biblioteca como un espacio que promueva las posibilidades de becas y créditos para alcanzar una escolaridad mayor, se considera como una instancia que podría promover un mayor apropiamiento de las posibilidades educacionales. Asimismo, y siguiendo a Matus (1987), tal como las fenoeestructuras pueden cambiar a largo plazo las genoestructuras, se espera que este tipo de iniciativas contribuya a una comunidad escolar más organizada y consciente de sus necesidades y posibilidades. Lo anterior se relaciona con el concepto de fortalecimiento (Montero, 2003), ya que apunta al desarrollo de habilidades y recursos para tomar decisiones respecto a aspectos que afectan los ámbitos de vida de los actores comunitarios.

### **8.6. Estacionalidad del trabajo y participación en la biblioteca**

Las condiciones de trabajo de los diferentes territorios rurales donde se insertan este tipo de proyectos son un nodo crítico que debe ser considerado por el plan estratégico del Consejo de biblioteca. La temporalidad del empleo tiene múltiples efectos en la vida cotidiana de los actores de la comunidad: determina los horarios en que se puede

participar, la necesidad de recreación para los niños, los roles que cumplen los abuelos en la crianza, la estacionalidad de las actividades, etc. Es por ello que la intervención en la comunidad requiere por parte de los coordinadores de la Fundación de una conciencia sobre la importancia de considerar los tiempos y características contextuales de la comunidad donde se inserta la biblioteca, lo que es concordante con un proyecto de biblioteca que se adapta a los territorios donde se inserta, una de las bases del manifiesto de bibliotecas de la UNESCO (IFLA & UNESCO, 2001).

### 8.7. A modo de resumen

Tal como hemos presentado, la trama de nodos críticos se encuentra entrelazada a su vez con el modelo operativo presentado, lo que le da validez y sustentabilidad a la propuesta del modelo operativo.

A continuación se presenta una Tabla que resume la relación entre los nodos y el modelo operativo:

Tabla 19: Factores para la participación activa y engarzamiento en el modelo operativo

<b>Nodo crítico</b>	<b>Modelo operativo</b>
Tipo de relaciones: de la jerarquía a la confianza y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de trabajo</li> <li>• Consejo de biblioteca</li> </ul>
Participación cívica: andamiaje de la práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de acompañamiento con niveles progresivos de participación activa de la comunidad</li> </ul>
Interés de los actores: flexibilidad para adaptar el espacio de la biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión con representantes claves</li> <li>• Grupos de trabajo</li> <li>• Encuesta</li> <li>• Actividades del plan estratégico</li> </ul>
Acceso a la tecnología y medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideraciones previas para el proyecto de biblioteca abierta: incluir tecnología en la biblioteca</li> <li>• Capacitación a bibliotecaria</li> <li>• Actividades del plan estratégico del Consejo de biblioteca</li> </ul>

<b>Nodo crítico</b>	<b>Modelo operativo</b>
La escuela y educación como un proyecto al alcance de las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideraciones previas: capacitar a la bibliotecaria para que difunda y promueva oportunidades educativas para los estudiantes de la escuela</li> <li>• De manera indirecta: fortalecimiento comunitario como mediador del cambio de los contextos de vida comunitarios</li> <li>• Acercamiento a la biblioteca como aproximación a la educación</li> </ul>
Estacionalidad y tiempos de los vecinos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan estratégico del Consejo de Biblioteca</li> </ul>

## **9. DISCUSIÓN**

### **9.1. Contraste con la hipótesis del estudio**

La hipótesis enunciada durante la construcción del proyecto apuntaba a que las lógicas institucionales de las escuelas donde se insertan las bibliotecas replicaban un modelo paternalista que favorecía una mirada asistencialista y pasiva de las personas de la comunidad. Asimismo, se planteó que los actores comunitarios podrían mostrar interés pero no saben que son fundamentales en el proyecto, por lo que integrarlos a explicarse activamente en torno al problema de la participación posibilitaría diseñar una intervención para cumplir dicho fin. Si bien los diferentes grupos expresaron que efectivamente se manejaban lógicas carencialistas y altamente jerarquizadas, las explicaciones situacionales de los actores complejizaron y enriquecieron la hipótesis inicial. Por una parte, las implicancias de una desarticulación institucional-comunitaria implicó un debilitamiento del repertorio de actuaciones relacionadas con una práctica participativa: los actores comunitarios no sabían cómo participar, por lo que darles el espacio para sus opiniones fue necesario aunque no suficiente. Por ello fue preciso diseñar una estrategia para fortalecer la participación activa de la comunidad, lo que implicó ir reestableciendo espacios formales y sensibilizando a los actores comunitarios para una práctica participativa y autónoma.

Lo anterior se torna relevante cuando se trata de una intervención y no de una organización espontánea desde la comunidad. Por ello, los principales desafíos se encuentran en torno a cómo el proyecto puede adaptarse a los intereses y necesidades de un territorio, lo que implica que no solo los actores deben mostrar interés hacia el proyecto, sino que el proyecto mismo debe recoger los intereses de la comunidad. Ello implica que estos proyectos no pueden ser implementados como servicios externos que esperan ser espontáneamente acogidos por la comunidad por su atractivo intrínseco. El atractivo es cómo el proyecto se adapta y articula a las necesidades e intereses de las personas en un proceso dialógico.

Aquello permitiría explicar las diferencias en la encuesta aplicada por la Fundación presentada en el marco contextual y la aplicada por los actores claves. Una de las preguntas de la encuesta aplicada por la Fundación apuntaba a que los apoderados definieran si “me interesa participar activamente en las actividades que organizará la biblioteca”, lo que tuvo un 5% de aprobación por parte de los padres, mientras que la

pregunta de la encuesta de los vecinos “yo estaría dispuesto a participar en actividades de la biblioteca si hubiera algo que me pareciera entretenido” tuvo un 92,4% de aprobación; y el ítem “yo estaría dispuesto a ayudar para que las actividades que me interesan se realicen en la biblioteca” tuvo un 89,1% de aceptación. Lo anterior podría reforzar la idea de que la biblioteca deba posicionarse desde la visión de los diferentes actores. Tal como plantea Matus, la planificación tradicional ha apuntado a distinguir entre los planificadores y el objeto planificado, sin considerar que “lo planificado” es un actor social con sus propias planificaciones, necesidades e intereses (Matus, 1987). De esta forma, las preguntas de los vecinos asumían una posición de biblioteca como un espacio que busca responder a sus intereses y que los incluye para llevarlos a cabo. Asimismo, el hecho que ellos mismos las hayan aplicado permitió además sensibilizar respecto al nuevo rol que se espera de esta biblioteca, en relación a las bibliotecas escolares tradicionales.

Otro aspecto que enriquece la hipótesis es la necesidad de una activación progresiva de los actores comunitarios para que ellos se apropien del proyecto de manera participativa en ámbitos institucionales que por lo general fenoestructuran relaciones en una lógica “estructurada, digital, lineal, ‘racional’ e instrumental” (Martínez, 2006). Y lo anterior pareció válido no sólo como un andamiaje para los actores comunitarios, sino que además para la escuela, que también necesita gradualmente ir comprobando que los actores comunitarios pueden organizarse y tomar decisiones en pos de un objetivo común con la escuela.

## **9.2. Aportes a la psicología comunitaria e implicancias del estudio**

Uno de los aportes centrales del modelo operativo propuesto es que apunta a vincular teoría y práctica, pues busca conjugar los fundamentos de la psicología comunitaria con estrategias de la planificación situacional, tanto a nivel teórico como metodológico. La realización del modelo operativo fundamentado tanto en la teoría como en la intervención comunitaria permitió generar una teoría de pequeño alcance, situacional, estratégica y orientada a la acción (Martínez, 2006). El presente estudio puede ser una contribución a generar lógicas que unan teoría y práctica, así como la misión de una política social o proyecto con su operatividad concreta en los territorios en que se insertan.

Por otra parte, la realización de la encuesta diseñada, aplicada y difundida por los actores claves como un instrumento para la sensibilización y fortalecimiento de los actores comunitarios es una innovación metodológica sugerida a partir de la experiencia del profesor guía que requiere mayor investigación, pero que podría constituirse como una herramienta para el trabajo comunitario.

Por otra parte, el modelo operativo propuesto apunta a integrar las declaraciones de la UNESCO respecto a las bibliotecas como “requisito básico de la educación permanente, las decisiones autónomas y el progreso cultural de la persona y los grupos sociales” (IFLA & UNESCO, 1994, pág. 1) con un modelo operativo concreto y aplicable para que los actores comunitarios se integren de manera progresiva y sistemática hacia una participación activa en las bibliotecas rurales. Una consecuencia inevitable de una intervención que busque lo anterior es la democratización del poder y el desarrollo de la sociedad civil. Esto porque “participar no equivale a realizar acciones determinadas, decididas y guiadas por los agentes externos” (Montero, 2006, pág. 155), sino que a un proceso dialógico donde los actores comunitarios reflexionan, actúan y se comprometen para transformar sus entornos de vida de acuerdo a sus intereses y necesidades (op. cit.). Lo que se relaciona directamente con el concepto de fortalecimiento de Maritza Montero (Montero, 2004) y con la declaración de la UNESCO respecto a que las bibliotecas debieran actuar como “un agente que promueve la participación constructiva y la consolidación de la democracia” (IFLA & UNESCO, 1994, pág. 1).

### **9.3. Características del territorio y aplicabilidad del modelo**

Un tema central fue la relevancia que alcanzaron las características descritas por Canales respecto a la nueva ruralidad y los impactos en las subjetividades de los actores comunitarios (Canales, 2006). Los actores de los grupos de trabajo comentaron sobre los beneficios y costos de la modernidad en el campo, sobre el mejor acceso a productos y medios de comunicación, sobre el mayor individualismo, así como la imposibilidad de poder insertarse completamente por la precariedad laboral del trabajo de temporero y la inaccesibilidad a poder financiar estudios universitarios para sus hijos, lo que los lleva a visualizar la escuela como un espacio que no genera mayores proyecciones ni posibilidades. Este tema que refleja las estructuras sociales de la sociedad actual debiera ser una de las causas profundas que inspiran la instalación de bibliotecas en entornos rurales: el acceso a la información y a la lectura como un medio para el desarrollo local

y requiere de otros estudios en profundidad que puedan dar luces entre la relación y el fortalecimiento comunitario a través de la biblioteca abierta y proyecciones educativas de los estudiantes y sus familias.

Siguiendo a Canales (2006), otra brecha importante es lo que ha implicado la paradoja de la integración y exclusión de los territorios rurales a la globalización, lo que también fue percibido a lo largo del estudio. El acceso a la tecnología al parecer es fundamental para atraer a las nuevas generaciones y para integrar a los adultos a los beneficios que pudieran obtener de la información a través de internet. Por ello, parece difícil concebir a una biblioteca que no tenga como parte central de su oferta el acceso a medios electrónicos de información ni capacite a los actores en su utilización. Tal como plantea Gorosito y Szafrán (2010) el desarrollo de políticas y programas que promuevan bibliotecas como espacios culturales debiera apuntar a “estar bien informados, acceder a los bienes culturales producidos por las Industrias Creativas, y los beneficios de las TIC que en ella se interconectan y posibilitar nuevas formas de relacionamiento y desarrollo social” (pág. 15). De esta forma además los actores que participan en la biblioteca podrían intercambiar saberes y experiencias, así como acceder a información relevante que les permita postular a fondos y proyectos que sustenten a largo plazo a la biblioteca.

Relacionado también con los territorios rurales, llama la atención que para los diferentes grupos de trabajo no fue un tema relevante el que la biblioteca fuera abierta a la comunidad. A diferencia de lo planteado en el marco contextual por Aravena (2010), ni los apoderados, ni los estudiantes, ni los profesores, ni los vecinos rechazaron la idea de una biblioteca abierta a la comunidad. Sin embargo, uno de los argumentos propuestos por este autor podría explicar por qué ocurrió esto. Aravena (2010) plantea que una de las razones de por qué la apertura es rechazada se relaciona con la desconfianza con las personas del sector y el temor que desconocidos ingresen a los colegios. Lo anterior es menos relevante en territorios rurales como Guacarhue, donde los vecinos se conocen y comparten amigos o parientes en común, donde la “comunidad personal” (Martínez, 2012) se encuentra más desarrollada que en los territorios urbanos. Es por ello que este estudio deja abierta la inquietud respecto a cómo adaptar el modelo operativo aquí propuesto a otro tipo de territorios, lo que implica al menos tener en cuenta que la apertura de la biblioteca no será igualmente recibida que en los territorios rurales, por lo que quizás habría que empezar por consolidar y fortalecer la comunidad al interior de la escuela antes de pensar en la apertura al vecindario.

#### **9.4. Debilidades del estudio y desafíos para futuras investigaciones**

Relacionado con lo fundamental que es considerar las características del territorio y la confianza de los actores, una debilidad que presentó este estudio es que faltó más presencia estable en el territorio por parte de la investigadora. A diferencia de lo que ocurre con el coordinador de la Fundación, la investigadora no se encontraba trabajando diariamente con los actores de la comunidad, lo que fue en desmedro de la continuidad del proyecto. En ese sentido, el rol de la coordinadora de la Fundación y de la bibliotecaria fueron fundamentales como las caras estables que le dieron continuidad al proyecto una vez que los grupos de trabajo dejaron de reunirse y la investigadora distanció los viajes a la región. Es por ello que es fundamental para el tipo de intervención que los coordinadores de la Fundación y la bibliotecaria sean agentes estables en el tiempo que lideren el proceso de implementación del proyecto y alienten a los grupos de trabajo, para luego conformar con la bibliotecaria el Consejo de biblioteca.

Otro aspecto relacionado con las debilidades del estudio, tiene que ver con que faltó generar una estrategia específica para generar redes con otras instituciones de la comunidad. Salvo el alcalde, a la inauguración del proyecto no llegó ninguna de las autoridades de las instituciones invitadas lo que generó una sensación de poco apoyo a la iniciativa. Por ello, en el modelo operativo se incluye como un aspecto crítico a ser abordado durante el acompañamiento que se realizará durante el próximo año por parte de la Fundación. Asimismo futuras intervenciones podrían apuntar a generar modelos operativos específicos para trabajar con redes en torno a la biblioteca abierta.

Otro aspecto que no fue considerado en este estudio pero que abre posibilidades a nuevas investigaciones, se relaciona con los aspectos de género relacionados con la participación activa en la escuela y cómo integrar a los hombres a estos espacios. Los grupos de trabajo de vecinos fueron sólo conformados por mujeres y los líderes de los grupos de trabajo finalmente también fueron todas mujeres (vecinas, alumnas, profesora, bibliotecaria).

Asimismo, los grupos de trabajo dieron cuenta que los docentes percibían el proyecto de biblioteca como algo ajeno a sus prácticas docentes. Es por ello que esta investigación deja abierta la posibilidad a nuevos estudios en profundidad en torno a cómo apropiar a los profesores del espacio pedagógico que ofrece el proyecto de biblioteca, de modo que



ellos participen activamente en ella como docentes y continúen los aprendizajes de los estudiantes en esta línea una vez que la Fundación deja la biblioteca. Lo anterior podría apuntar a fomentar además que los proyectos de vida de los actores se sintonicen con mejores oportunidades educativas.

Otro aspecto muy relevante que deja abierta esta investigación es la generación de estrategias que permitan evaluar el impacto de la intervención en términos válidos para las políticas públicas. Es decir, preguntarse no sólo cómo operacionalizar iniciativas públicas y privadas, sino que también cómo comunicar los resultados de modo que sean percibidos los impactos cualitativos de la participación activa en la biblioteca.

### **9.5. Desafíos respecto a la continuidad de la intervención**

Aplicar el modelo operativo para la participación activa de la comunidad en las bibliotecas abiertas rurales propuesto en esta tesis implica una reorganización de la manera en que la Fundación planifica sus proyectos de implementación de bibliotecas. Lo anterior implica invertir en recursos humanos destinados a que el coordinador de la Fundación trabaje con los actores comunitarios como parte de sus funciones regulares. Asimismo, en esta tesis se proponen algunas modificaciones al proyecto mismo de biblioteca abierta, siendo la incorporación de tecnología lo que puede costar mayores recursos económicos a la Fundación. Estos costos deberán ser evaluados por la Fundación, teniendo en cuenta que los beneficios que propone el modelo se orientan en una biblioteca pueda autogestionarse una vez que la Fundación deja el territorio.

Si bien esta tesis culmina con la propuesta de un modelo operativo, quedan desafíos pendientes respecto a la continuidad de la intervención. A corto plazo, dichos desafíos son los siguientes:

- Dar a conocer el modelo operativo a representantes de la Fundación La Fuente.
- Capacitar a la coordinadora de la Fundación La Fuente en Guacarhue, sobre el modelo operativo y la planificación situacional de modo que ella realice el acompañamiento del año dos de la biblioteca.
- Que la Fundación evalúe cómo resultó la intervención con la escuela, sus costos y beneficios, de modo de realizar los ajustes pertinentes a los proyectos de biblioteca abierta futuros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Aliso, M., Graterol, Á., Añes, S., & Ríos, M. (2006). Planificación situacional aplicada al sector socioeconómico venezolano. Caso: emprendedores emergentes de negocios. *Revista venezolana de gerencia*, XI(35), 352-382.
- Aravena, C. (2010). *Bibliotecas escolares: una mirada hacia los próximos 10 años*. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Una-mirada-a-los-proximos-10-años.-Claudio-Aravena-G.pdf>
- Barrientos, N. (10 de agosto de 2011). *¿Son nuestras bibliotecas un destino?* Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Plataforma Urbana: <http://www.plataformaurbana.cl/archive/2011/08/10/%C2%BFson-nuestras-bibliotecas-un-destino/>
- Barros, R. (2010). II encuentro latinoamericano de bibliotecarios, archivistas y museólogos: información y cultura, equidad de derechos y oportunidad. *Comunidad biblioteca como alternativa a la escuela y bibliotecas públicas y la función social del profesional bibliotecario* (pág. s/p). Lima: Ebam.
- Canales, M. (septiembre de 2001). *Investigación Cualitativa*. Recuperado el 4 de junio de 2012, de Investigación cualitativa y reflexividad social: <https://ic-investigacion-cualitativa.googlegroups.com/attach/9655a139ce7acd40/2001+investigaci%C3%B3n+cualitativa+reflexividad+canales.pdf?gda=2wr6F0YAAABakHSiRLwmO5JsASqonJ3cAhZQq8-8AnxNIuPGvEjH55xAAYBNb-D3XbwO3OTu6TBx40jamwa1UURqDcgHarKEE-Ea7GxYMt0t6nY0>
- Canales, M. (2006). La nueva ruralidad: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. *Boletín de la revista de desarrollo latinoamericano PNUD*.(12), 33-40.
- Cigob. (2012). *Fundación desarrollo de ciencias y métodos de gobierno*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2012, de Homenaje a Carlos Matus: <http://cigob.org.ar/new/matus/>

- CRA. (2010). *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar*. Recuperado el 05 de mayo de 2012, de <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/201103210921540.BibliotecasEscolaresEnChile.pdf>
- DIBAM. (2012). *Dirección de bibliotecas, archivos y museos*. Recuperado el 17 de mayo de 2012, de Bibliotecas públicas: [http://www.dibam.cl/bibliotecas\\_publicas/index.asp](http://www.dibam.cl/bibliotecas_publicas/index.asp)
- Ephross, P., & Vassil, T. (2005). *Groups that works: structure and process*. New York: Columbia University Press.
- Fundación La Fuente. (2012). Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.fundacionlafuente.cl/>
- Gálvez, S. (2004). Sinopsis de las bibliotecas públicas chilenas : sus formas de vinculación con el estado y los gobiernos locales. *Pez de Plata : Bibliotecas Públicas a la Vanguardia*, 1(1), 1-3.
- Gorosito, A. (2003). La biblioteca comunitaria: una experiencia de organización social, educativa y cultural. *Biblios, Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 4(015), 35-40.
- Gorosito, A., & Szafrán, P. (2010). Gestión de recursos culturales en bibliotecas comunitarias: una propuesta de servicio. *Bibliotecología y Gestión de Información*(55), 3-37.
- Había Una Vez Libros. (2012). *Fundación Había Una Vez Libros*. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.habiaunavezlibros.cl/quienes/index.html>
- IFLA & UNESCO. (1994). *Manifiesto sobre la biblioteca pública*. Recuperado el 30 de abril de 2012, de <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>
- IFLA & UNESCO. (2001). *Directrices IFLA- UNESCO para el desarrollo del servicio de las bibliotecas públicas*. UNESCO.
- IFLA & UNESCO. (2011). *Manifiesto de la federación internacional de asociaciones de bibliotecarios y bibliotecas (ifla) sobre las bibliotecas digitales*. UNESCO.

- INE. (2002). *Instituto Nacional de Estadísticas*. Recuperado el 7 de junio de 2012, de Índice de Desarrollo Humano VI Región de Chile:  
<http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub11/informe%20rural.pdf>
- INE. (2007). *Instituto Nacional de Estadísticas*. Recuperado el 7 de junio de 2012, de VI Censo nacional agropecuario: [www.ine.cl](http://www.ine.cl)
- Kamamba, J. (2008). Libraries re-loaded in service of the marginalized. En B. Njobvu, & S. Koopman (Edits.), *Libraries and Information Services towards the Attainment of the UN Millennium Development Goals* (págs. 145-160). Munchen: Walter de Gruyter – K. G. Saur.
- Library Council of New South Gales. (2008). *Enriching communities: The value of public libraries in New South Wales*. Recuperado el 30 de abril de 2012, de [http://www.sl.nsw.gov.au/services/public\\_libraries/publications/docs/enriching\\_communities.pdf](http://www.sl.nsw.gov.au/services/public_libraries/publications/docs/enriching_communities.pdf)
- López, R. (2005). Bibliotecas públicas chilenas: ¿centros de participación ciudadana e integración social? *Pensar el libro*(3), s/p.
- López, R., Maillard, C., Palacios, P., Urrutia, M., Públicas, S. d., públicas, C. r., y otros. (2006). *Gestión participativa de bibliotecas públicas: los desafíos de trabajar con la comunidad*. Santiago: DIBAM.
- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Santiago: U. Chile.
- Martínez, V. (2012). *Sobre la comunidad*. Santiago: En revisión.
- Martínez, V. (16 de Febrero de 2013). *Sobre la comunidad. Estudio del concepto de comunidad desde la filosofía de Xavier Subiri. Propuesta de un modelo y análisis crítico del concepto de comunidad en Psicología Comunitaria*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Modelo unificado de comunidad: <http://sobrelacomunidad.blogspot.com/>
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Memoria Chilena. (2012). *Memoria Chilena*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Biblioteca Nacional de Chile:

[http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id\\_ut=labibliotecanacionaldechile](http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=labibliotecanacionaldechile)

- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Programa Viva Leer. (2012). *Programa Viva Leer*. Obtenido de Fundación COPEC: <http://www.vivaleercopec.cl/>
- Ramírez, M. (5 de diciembre de 2011). *Contenidos Locales: Chile a la vista*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de Red de bibliotecas comunitarias La Florida: <http://www.contenidoslocales.cl/sitio/11493/red-de-bibliotecas-comunitarias-la-florida>
- Sarukhán, J. (2011). El sentido humano en la biblioteca del futuro. *IX Conferencia Internacional sobre Bibliotecas Universitarias: la biblioteca del futuro... 15 años después*. México, D.F.
- SINIM. (2012). *Sistema Nacional de información municipal*. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de [http://www.sinim.gov.cl/ficha\\_comunal/fcomunal.php?id\\_muni=06114&ano=2008&periodo=A](http://www.sinim.gov.cl/ficha_comunal/fcomunal.php?id_muni=06114&ano=2008&periodo=A)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Trequena, A., Planes, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Uribe, J. (septiembre de 2011). Argumentación y construcción de validez en la planificación estratégica situacional de Carlos Matus. *Cad. saúde pública*, XXVII(9), 1847-1857.

- Valdés, M. (2010). Las bibliotecas públicas chilenas: breve historia y presente. *Revista chilena de bibliotecología*, 1(1), 1-15.
- Valdés, X. (1998). Temporeros y temporeras de la fruta, modernización del agro y cambios en las relaciones de género. *Proposiciones*, 1-10.

## ÍNDICE TEMÁTICO

### A

acompañamiento, 7, 20, 87, 95, 96, 99, 102, 108, 109  
actores, 7, 25, 40, 46, 47, 48, 49, 138, 140  
actores claves, 1, 7, 8, 48, 49, 51, 56, 57, 66, 90, 93,  
96, 98, 104, 105  
andamiaje, 1, 60, 64, 65, 86, 96, 100, 102, 105  
articulación, 25, 38, 40, 47, 63, 88, 91, 138

### B

biblioteca, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,  
17, 20, 21, 25, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48,  
49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,  
66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81,  
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96,  
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109  
biblioteca abierta rural, 43, 45, 83, 85  
biblioteca escolar, 5, 7, 10, 12, 16, 17, 20, 25, 46, 47,  
138, 143, 144, 146, 147  
biblioteca escolar abierta, 12, 25  
bibliotecas, 5, 10, 45  
bibliotecas públicas, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 39

### C

carácter ético, 37, 99  
comunidad, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,  
17, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39,  
40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56,  
57, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 73, 76, 77, 78, 80, 82,  
83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 99,  
100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 138, 143, 144,  
146, 147  
consejo de biblioteca, 85, 86, 98  
construcción de viabilidad, 89  
cultura, 5, 10, 11, 14, 16, 21, 23, 38, 40

### E

encuesta, 1, 8, 21, 48, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 66, 67,  
68, 70, 72, 76, 78, 90, 91, 98, 100, 104, 105  
enfoque comunitario, 22, 24, 25, 40, 41, 47, 138  
era digital, 41  
escuela rural, 98  
eurocéntrico, 39, 45  
exclusión, 79, 107

### F

Figura 1. Ubicación de Quinta de Tilcoco en América  
Latina y Chile., 18  
fortalecimiento, 1, 7, 36, 38, 95, 101, 105, 106, 107  
Fundación La Fuente, 6, 7, 16, 17, 20, 48, 143, 146

### G

gestión participativa, 86  
globalización, 6, 42, 107  
grupos de trabajo, 1, 7, 8, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56,  
57, 58, 59, 66, 70, 76, 77, 78, 83, 86, 87, 89, 90,  
91, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 107, 108, 143,  
144, 146, 147

### H

hábitos, 23

### I

iniciativas privadas, 13, 15, 16

### L

ley de Donaciones Culturales, 16

### M

manifiesto de la UNESCO, 5, 10, 63, 100  
matriz sistémica, 46  
modelo de acción, 36, 97  
modelo operativo, 6, 7, 8, 17, 40, 45, 46, 47, 48, 140,  
143, 144, 146, 147  
modelo operativo, 1  
momento explicativo, 47, 88  
momento normativo, 47, 51, 88, 90

### N

nodos críticos, 1, 7, 9, 59, 60, 67, 75, 82  
nueva ruralidad, 6, 22, 42, 77, 79, 106

### P

participación, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 24,  
26, 36, 37, 38, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54,  
56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 82, 83, 84,  
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99,  
100, 101, 102, 104, 106, 108, 109  
participación activa, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 36, 37, 38, 41,  
43, 45, 46, 53, 54, 59, 66, 73, 82, 83, 84, 86, 89,  
91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 106, 108,  
109, 143, 144, 146, 147  
plan de acción, 7, 51, 57, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97  
plan estratégico, 92, 97, 100, 101, 102  
planificación situacional, 46  
Planificación situacional, 30, 34, 88, 93  
planos comunitarios, 22

política, 6, 33, 39, 43, 65, 105  
políticas públicas, 13, 14, 15  
prácticas ciudadanas, 100  
prácticas de participación, 88  
principio de alteridad, 22  
proceso dialógico, 7, 104, 106

## **R**

redes, 32, 89, 93, 97, 101, 108  
rural, 6, 18, 138, 143, 144, 146, 147

## **S**

situación inicial, 7, 50, 88, 93, 97

situación objetivo, 48, 50, 51, 88, 90, 93, 94, 96, 97  
sociedad civil, 8, 38, 100, 106

## **T**

tecnología, 1, 60, 67, 72, 76, 77, 85, 100, 102, 107,  
109  
temporalidad del empleo, 101  
territorio, 23, 40, 56, 104, 106, 108  
triangulación, 47

## **V**

viabilidad, 51, 89, 90, 96, 97



## **ANEXOS**

**Anexo 1. La planificación situacional como metodología para la intervención comunitaria (trabajo realizado por la autora)**

## **El proceso de planificación situacional desde un enfoque comunitario**

- ¿Qué significa planificar situacionalmente?: vocabulario mínimo para comprender la planificación situacional.

La planificación situacional es un tipo de planificación estratégica que se caracteriza esencialmente por el uso del concepto de situación y por un enfoque práctico que propone planificar situaciones. La planificación implica jugar con el tiempo simulado y materializar la acción en un tiempo real. La acción se refiere a la acción intencional y reflexiva, mediante la cual el productor de la acción espera conscientemente lograr determinados resultados en una situación de cooperación o conflicto. La acción es susceptible de varias interpretaciones situacionales por los distintos actores sociales que se relacionan con ella y sólo es concreta en una situación sólida y allí se precisa con distintos significados para los diversos actores sociales. De ello se desprende que la situación es una “apreciación de conjunto hecha por un actor en relación a las acciones que proyecta producir para preservar o alterar la realidad en que vive” (Matus, 1987, pág. 126).

La explicación situacional, por tanto, es aquella que “se hace consciente de la situación desde la que explica y del rol que en la explicación propia juegan las exposiciones de los otros en sus propias autorreferencias” (Matus, 1987, pág. 759).

En este marco la planificación se concretiza como el “cálculo que precede y preside la acción” (Matus, 1987, pág. 43). En este sentido es situacional y sistemática, relacionando el presente con el futuro y el conocimiento con la acción. En contraste a esto, “la reflexión que es inmediatista, tecnocrática y parcial no es planificación, y tampoco es planificación la reflexión que se aísla de la acción y deviene en mera investigación sobre el futuro” (Matus, 1987, pág. 27).

Si la planificación es el cálculo que preside y precede a la acción, planificación y acción son inseparables. Si la planificación no precede a la acción es inútil, porque llega tarde, y “*si llega a tiempo pero no preside la decisión, el plan es superfluo. A su vez, la acción, sin un cálculo que la precede y preside sería una mera improvisación*” (Matus, 1987, pág. 43).

Otros dos conceptos son fundamentales para comprender la lógica de la planificación situacional: el concepto de situaciones y momentos.

- Situaciones y momentos

La planificación situacional se compone por diferentes instancias denominadas “momentos”. Estas instancias no son etapas ni niveles pues su lógica no es lineal sino recursiva y encadenada. En la planificación situacional los momentos cierran círculos repetitivos para ayudarse mutuamente, culminando cada vez en uno diferente. Un momento puede dominar transitoriamente en una instancia de la planificación, pero eso no significa que los demás no estén presentes o que el momento se agote en esa sola instancia, sino que va rotando su dominio para encadenarse a los demás durante un proceso circular.

Los momentos son:

1. El momento explicativo: explora la realidad con las formas verbales “fue” “es” y “tiende a ser”.
2. El momento normativo: que se concentra en proponer un “deber ser”.
3. El momento estratégico: donde se articula el “deber ser” con el “puede ser”.
4. El momento táctico operacional: momento en que se propone y se realiza el “hacer”.

El problema detectado por la comunidad se trabaja a través del desarrollo de un plan que pasa por estos momentos encadenados circularmente unos con otros.

Lo que le otorga el dominio a un momento particular es la situación en que se encuentra la planificación. La determinación de la situación de la planificación es una operación arbitraria hecha por quien planifica, quien detecta un espacio problemático el que comienza analizando como “situación inicial”, luego proyecta la “situación objetivo”, para luego diseñar una “situación estratégica”, lo que finalmente lleva a una acción precedida y presidida por la planificación.

### **El concepto de intervención desde un enfoque comunitario**

Carlos Matus desarrolla sus ideas oponiendo su modelo de planificación al modelo tradicional de realizar políticas públicas. Matus plantea sus argumentos posicionándose como gobierno, como dirigente político, a los que sitúa como “hombres de acción”. Al

intentar bajar este rol a un nivel comunitario local, surge la interrogante sobre el posicionamiento de quien pretende trabajar con una comunidad concreta.

Asumir que la posición de quien trabaja con la comunidad es ser parte de ella, mimetizarse en ella, es aspirar a un ideal difícilmente alcanzable. Ello porque al estar situados fuera de ella, se está fuera de la red de hábitos o fenoestructuras que le otorgan significado a las prácticas. La posición de quien trabaja con la comunidad pero no forma parte de ella, está inevitablemente situada desde un lugar diferente. Y esa diferencia es a su vez deseable, pues permite generar procesos de diálogo e intercambio que son necesarios para el cambio.

Acorde al enfoque comunitario, las comunidades no son entes cerrados con una identidad inmutable, sino que se configuran como estructuras abiertas, que cambian sus fenoestructuras y hábitos a través del diálogo interno, ya que existen diferencias entre las personas de una comunidad, pero también a través del diálogo externo, que denominaremos “intervención”.

Ello implica resignificar el concepto de intervención tal y como lo plantea el modelo tradicional, basado en una metáfora médica. En tal modelo, la intervención ocurre completamente desde fuera, considerándose un receptor pasivo de la intervención.

Desde el enfoque comunitario plantear el concepto de intervención implica reconocer que quien pretende realizar una acción con y para la comunidad, viene desde su posicionamiento cultural y personal; y que el proceso de cambio que desea potenciar no surgió espontáneamente de la comunidad (pues en ese caso se trataría de un movimiento social). La diferencia radical es que es consciente de este posicionamiento y sabe que el cambio es imposible si no es trabajado por las personas que forman parte de la situación. Por ello su función como interventor es sensibilizar, preparar para la acción.

La condición de apertura de las fenoestructuras y hábitos es el componente crítico que permite entender el concepto de intervención que se pretende ilustrar. Si los actores sociales comunitarios tienen una condición de apertura, es en el diálogo intra y extra comunitario que es posible y deseable el cambio.

En este último punto puede ser interesante comprender el proceso de intervención desde la concepción de Boaventura do Santos. Dicho autor, concibe a la cultura como un “universo de sentido” sustentados por una comunidad. Sin embargo las culturas son

entidades incompletas, no existiendo identidades culturales estables, cerradas y fijas en el tiempo. Lejos de ser entidades monolíticas, las culturas tienen una rica variedad interna, que les permite ir cambiando con el tiempo, adaptándose a las diferentes contingencias y periodos históricos (Santos, 2002).

La incompletitud cultural es difícil de observar desde la misma cultura, por lo que puede apreciarse mejor desde otra cultura. Por ello, el cambio cultural se origina a partir del intercambio entre los miembros de la comunidad y el encuentro con otras culturas, es decir un diálogo intracultural e intercultural. Esto se lograría a través de lo que Santos denomina hermenéutica diatópica cuya finalidad es el reconocimiento en el diálogo de la incompletitud cultural de la propia cultura, vista en el espejo de la incompletitud cultural de la otra (Santos, 2002).

Una función similar es la que cumpliría el interventor comunitario. Para lograrlo sabe que se encuentra fuera del juego de actuaciones de la comunidad, pero hace lo posible para recoger las distintas posiciones de los actores comunitarios. Al ser consciente que no es parte del juego de la misma manera que el resto de los actores, busca explicaciones situacionales desde diversos puntos de vista, siendo su función la de mediar y potenciar las jugadas o acciones de los actores sociales en vista de un objetivo consensuado con ellos.

Es en este sentido que se posiciona la intervención comunitaria, oponiéndose entonces a una visión asistencialista o jerárquica de intervención, aunque reconociendo que no es parte de la comunidad que pretende sensibilizar y preparar para la acción.

### **Situación 0: Entrada a la comunidad, informantes claves y conformación de grupos de trabajo**

Antes de desarrollar el encadenamiento de los momentos en función de las situaciones, es preciso explicitar la manera de conformar los agentes que desarrollan la planificación.

Ello porque el agente que quiere operacionalizar una política pública no puede actuar sin la participación activa de la comunidad donde pretende llegar. Para ello es condición fundamental que el problema que pretende solucionar con la política sea coherente o resuene a los actores sociales de la comunidad. En vista de ello, como momento de entrada para el inicio de la planificación, se debe aproximar a la comunidad a través de

informantes claves, comunitarios e institucionales, que contextualicen y vislumbren la coherencia del problema y que permitan conformar grupos de trabajo que representen a los actores claves de la comunidad.

Los grupos de trabajo “están compuestos por personas que se reúnen por sus responsabilidades profesionales, sus ocupaciones o sus intereses para crear algún tipo de producto o realizar algún aporte a su comunidad, al mundo o a ambos” (Ephross & Vassil, 2005, pág. 1). Los grupos de trabajo no buscan cambiar las actitudes o conductas de sus miembros, sino que más bien buscan generar algún producto, desarrollar políticas o participar en procesos de toma de decisiones (Ephross & Vassil, 2005). El énfasis de los grupos de trabajo está en la creatividad y han sido catalogados como “enclaves carismáticos”, pues se trata de pequeños grupos de personas que se reúnen para generar nuevas ideas, nuevas visiones, nuevas maneras de definir los problemas y nuevas maneras de encontrar soluciones en una organización dada (Ephross & Vassil, 2005).

A diferencia del focus group, los grupos de trabajo se conforman por personas vinculadas entre sí, también llamados grupos “naturales”, pues el objetivo es trabajar en torno a una problemática común y elegir intencionadamente a aquellos actores que tienen un rol importante. A diferencia de los grupos de discusión, los grupos de trabajo no tan sólo apuntan a que el investigador recoja los sentidos y significados sociales de los participantes, sino que principalmente se busca lograr un rol activo de los participantes en la resolución de una problemática común.

Los diferentes grupos de trabajo se conforman a través de informantes claves de la comunidad que permiten vislumbrar qué actores son relevantes y representativos y con la voluntad y capacidad de generar cambios en la comunidad. Es difícil definir a priori los grupos de trabajo, pues no siempre están asociados a cargos institucionales (por ejemplo presidente de la junta de vecinos) sino que su legitimidad está dada en la acción en el campo del problema, lo que no siempre coincide con detentar un cargo formal. Sin embargo, es necesario conformar los primeros grupos que se aproximen a lo que visualizan los informantes claves y otros antecedentes contextuales. Como la planificación situacional es un proceso hermenéutico, a lo largo de la planificación los líderes de los grupos de trabajo se van perfilando, algunos dimiten y otros se integran.

Por ejemplo, en una comunidad donde se quiera trabajar con el problema de la deserción escolar, el contacto con informantes claves podría llevar a conformar cuatro grupos de trabajo, quienes representan los principales actores del problema:

Grupo de trabajo 1: padres y apoderados

Grupo de trabajo 2: equipo docente

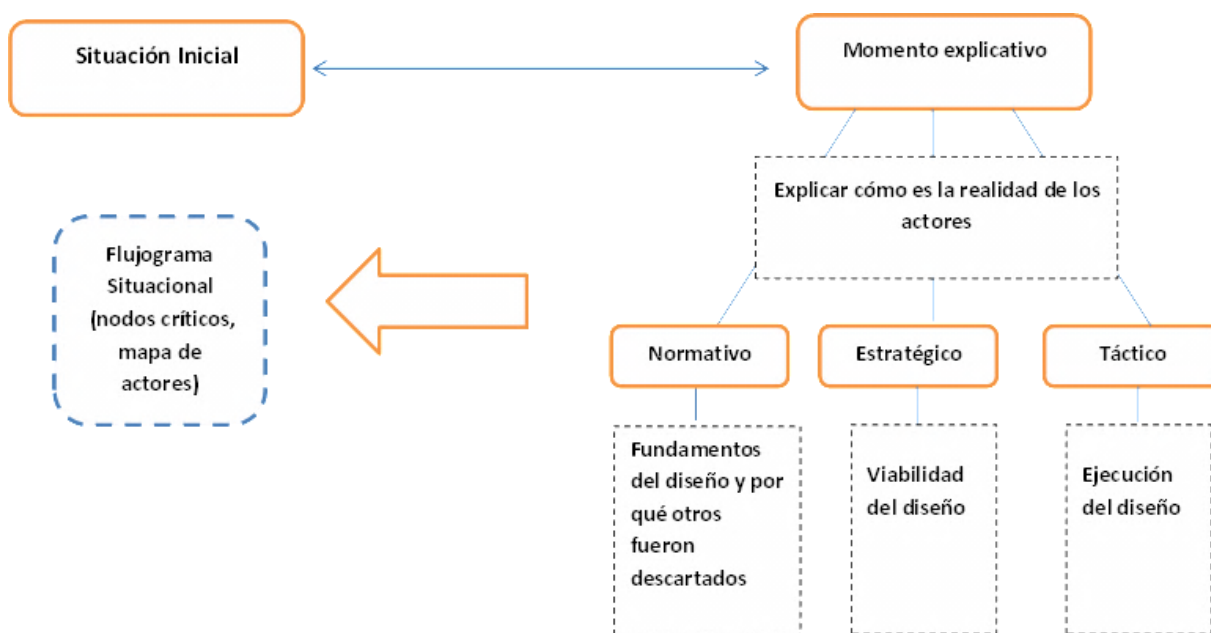
Grupo de trabajo 3: estudiantes

Grupo de trabajo 4: vecinos del sector

Una vez conformados los grupos de trabajo es posible comenzar el desarrollo de la planificación situacional.

### Situación inicial y preponderancia del momento explicativo

La situación inicial puede ser graficada a través del siguiente esquema:



Explicar cómo es la realidad de los actores es uno de los primeros problemas que debe enfrentar el planificador. Por ello, en esta instancia, la explicación de la situación inicial es lo que enfoca el proceso de planificación. Explicar es elaborar hipótesis sobre el proceso de generación del problema, lo que implica entender la situación inicial y ponerse de acuerdo sobre los criterios generales y restricciones a las que se atienden en el



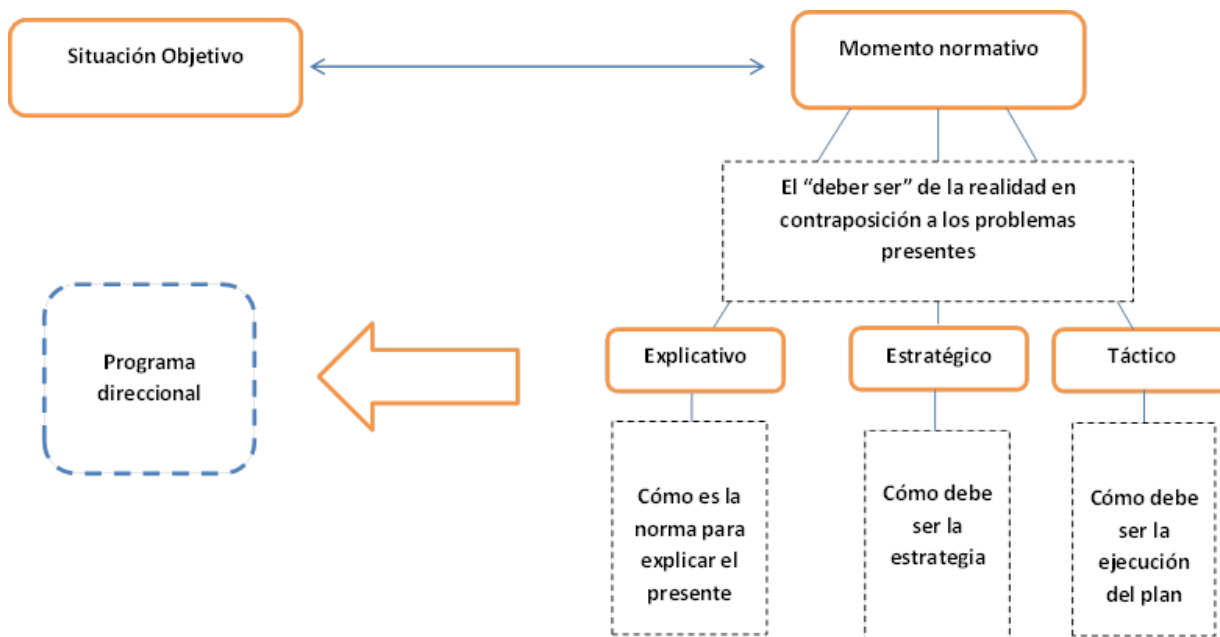
escenario actual. Sin embargo, los otros momentos de la planificación están también encadenados en el momento explicativo. Esto porque lo que se explica no es sólo la realidad de los actores, sino que además como resultado del proceso valorativo del “cómo es” se comienza a vislumbrar cómo debiera ser la realidad (momento normativo), los facilitadores y obstaculizadores del cambio (momento estratégico) y la proyección de las acciones posibles tendientes al cambio (momento táctico). Las personas, como actores planificadores, no podemos hablar de la situación presente sin referirnos al pasado ni proyectarnos al futuro. Es por eso que resultaría artificial pretender referirnos a una explicación de la realidad de un problema de forma atemporal y objetiva, por lo que cada actor social y cada grupo de trabajo tendrá sus explicaciones de la situación inicial desde su posicionamiento que refieran tanto al pasado, presente y futuro.

La tarea del interventor es entonces a partir de preguntas dirigidas a la situación inicial, armar un flujograma situacional. El flujograma situacional es la graficación metódica y sinóptica de las relaciones sistémico causales que más impactan en la explicación del problema. Se diseña a partir de la construcción de un mapa de actores y sus interacciones, las que generan nodos críticos en torno a los cuales se define la situación inicial del problema.

Los diferentes grupos de trabajo en este nivel trabajan en forma paralela, de modo de poder desarrollar cada una de las explicaciones situacionales desde los actores implicados. Asimismo, en este proceso se van perfilando los líderes de cada grupo de trabajo, es decir, los actores con mayor compromiso con la ejecución del proyecto y con mayores capacidades de influir en los otros actores sociales en una posición similar.

### **Situación objetivo y preponderancia del momento normativo**

La situación objetivo puede ser graficada en el siguiente esquema



La situación objetivo es aquella que se desea alcanzar con la planificación. Debido a la circularidad de la planificación situacional, no es una meta definitiva ni estática, sino más bien es un propósito pretendido en una determinada situación inicial, por ello, en la constante reflexión durante el proceso de planificación, es posible y deseable que varíe y se afine.

En la situación objetivo tiene preponderancia el momento normativo, pues en esta instancia se precisa cómo debe ser la realidad en contraposición a los problemas presentes.

Tal como en el caso de la situación inicial, en la situación objetivo no sólo se apunta a que los grupos de trabajo reflexionen críticamente en torno al deber ser de la realidad que implica el problema, sino que además surgirá inevitablemente el deber ser de la estrategia a desarrollar (momento estratégico), cómo debe ser la decisión y la ejecución del plan (momento táctico) y cómo debe ser la norma de referencia para explicar la situación presente (momento explicativo)

La tarea del interventor es entonces guiar la reflexión crítica a partir de preguntas que dirijan la mirada a lo que “debiera ser”, a lo que desean y sueñan como escenario donde se resuelva el problema. El producto de estas reflexiones es el diseño del programa

direcciona, que es el conjunto de proyectos, operaciones o acciones que aplicados en la situación inicial, apuntan a la dirección de la situación objetivo.

En este nivel se continúa trabajando con los grupos por separado. Los grupos diseñan una encuesta que cumple múltiples propósitos:

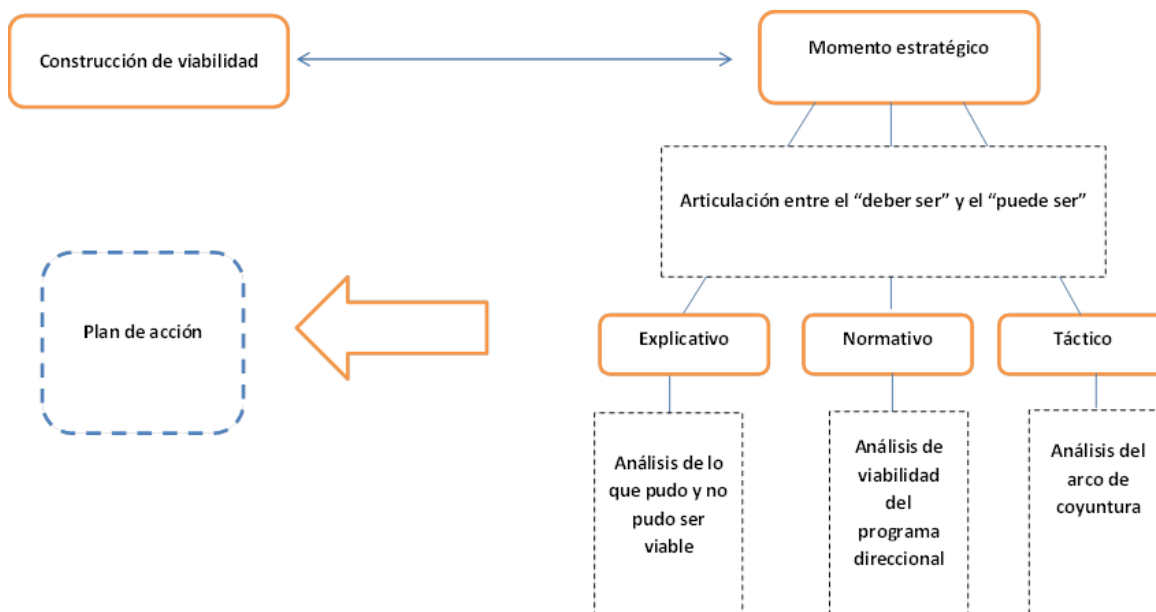
- Involucra activamente a los grupos de trabajo en el proceso investigativo
- Perfila a los líderes de los grupos de trabajo
- Recoge información en la comunidad sobre la situación objetivo
- Sensibiliza a la comunidad sobre el proyecto dándole viabilidad al plan de acción

La encuesta apunta al deber ser, a los sueños y proyectos de la comunidad en torno a la resolución del problema, así como a explicar por qué ello no ocurre en la situación presente y cómo debiera ser la estrategia que guíe el plan de acción. De esta forma, si bien el foco es el momento normativo, los demás momentos se encuentran encadenados contribuyendo al foco en la situación objetivo.

Durante este proceso, además, será posible identificar a los líderes de cada grupo de trabajo, por lo que ya será viable conformar un equipo de trabajo con los representantes más comprometidos con el abordaje del problema y con el potencial de influir en sus entornos de vida. Por ello, el foco en la situación objetivo culmina con la co-construcción del plan direcciona con el equipo de trabajo.

### **La construcción de viabilidad y preponderancia del momento estratégico**

La construcción de viabilidad puede ser graficada en el siguiente esquema:



Darle viabilidad al programa direccional implica afinar el diseño dándole mayor posibilidad que una operación se decida, ejecute y mantenga en el tiempo. La viabilidad debe considerarse tanto a nivel del contexto político donde se inserta el proyecto, a nivel económico, como a nivel de operativo. Algunas preguntas que guían la construcción de viabilidad son las siguientes:

- ¿El contexto político facilita el desarrollo del plan? ¿Existen redes u otros proyectos que pudieran facilitar el desarrollo del plan?
- ¿Tenemos la capacidad económica para lograr desarrollar el plan?
- ¿Tenemos la capacidad organizativa para lograr que opere establemente el plan?

La viabilidad no implica necesariamente que en el presente sea posible realizar el plan, sino que además implica considerar la necesidad de construir posibilidades que le den mayor viabilidad al plan. Por ello, el proceso de viabilidad implica el constante diálogo entre lo necesario, lo posible y la creación de posibilidades. De esta forma, en la construcción de viabilidad toma protagonismo el momento estratégico, que se concentra en la articulación entre el deber ser y el puede ser.

Tal como sucede en las instancias anteriores, no sólo el momento estratégico está presente. El cálculo de viabilidad implica también considerar el análisis de lo que pudo y no pudo ser viable en la situación inicial y reactualizarla (momento explicativo),

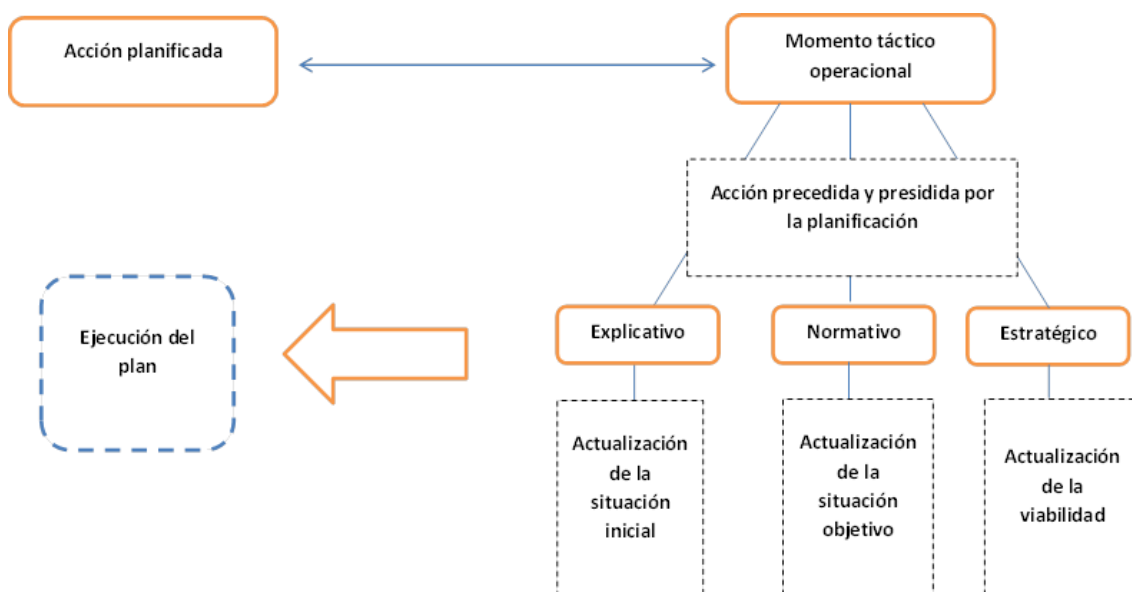
implica volver al programa direccional y ajustarlo (momento normativo) e implica ajustar el arco de coyuntura, es decir, el camino que se construye entre la situación inicial y la acción que se llevará a cabo (momento táctico).

La construcción de viabilidad la realiza el equipo de trabajo conformado, quienes discuten y resuelven los aspectos organizativos, económicos y políticos del plan a desarrollar y lo que culmina con el plan de acción, que incluye metas específicas y acciones para lograrlo.

El interventor realiza durante esta instancia un proceso de andamiaje para ir construyendo la autonomía del equipo de trabajo.

### La acción planificada y el momento táctico operacional

La acción planificada puede ser graficada en el siguiente esquema:



La ejecución del plan de acción implica guiar la acción por el diseño realizado. Implica poner en práctica una acción precedida y presidida por la planificación. Es por ello que el momento táctico operacional toma protagonismo, pues es la instancia del hacer.

El momento de ejecución del plan no implica solamente desarrollar lo planificado, pues la planificación es una herramienta que debe ser utilizada en constante proceso de reflexión y actualización. Por ello, en la ejecución del plan siempre se está mirando hacia el pasado, el presente y el futuro. Los contextos no permanecen tal y como se les

percibió en un momento determinado, por lo que la eficacia del plan se juega en la reactualización constante de los momentos explicativos, normativos y estratégico, los que van afinando las acciones hacia donde se apunta.

Por ello, en esta instancia el interventor debe promover en el equipo de trabajo la suficiente autonomía y capacidad para planificar situacionalmente a lo largo de la ejecución del plan. No basta con dejar a los equipos una vez que se implementan las actividades del plan, sino que es fundamental que los equipos sean capaces de continuar un proceso continuo de reflexión y actualización en la acción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Aliso, M., Graterol, Á., Añes, S., & Ríos, M. (2006). Planificación situacional aplicada al sector socioeconómico venezolano. Caso: emprendedores emergentes de negocios. *Revista venezolana de gerencia*, XI (35), 352-382.
- Cigob. (2012). Fundación desarrollo de ciencias y métodos de gobierno. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de homenaje a Carlos Matus: <http://cigob.org.ar/new/matus/>
- Ephross, P., & Vassil, T. (2005). *Groups that works: structure and process*. New York: Columbia University Press.
- Martínez, V. (2006). El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. Santiago: U. Chile.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Santos, B. d. (1995). Three Metaphors for a New Conception of law: The frontier, the Baroque and the South. *Law & Society Review*, XXIX (4), 569-584.
- Santos, B. d. (2002). Hacia una visión multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho* (28), 59-81.
- Uribe, J. (septiembre de 2011). Argumentación y construcción de validez en la planificación estratégica situacional de Carlos Matus. *Cad. saúde pública*, XXVII (9), 1847-1857.

## **Anexo 2. Encuestas**

## ENCUESTA PROFESORES BIBLIOTECA ABIERTA DE GUACARHUE

Esta encuesta es para recoger sus opiniones e ideas para que la nueva biblioteca de la escuela sea un espacio de participación, encuentro, cultura y entretención en torno a las diferentes expresiones del arte.

Es muy corta y lo que opine va a servir para que se desarrollen actividades entretenidas e interesantes donde los profesores, apoderados, vecinos y alumnos participen y se sientan a gusto en ese espacio.

**1. ¿Qué usos le daría a la biblioteca abierta de Guacarhue para que los niños y apoderados participaran más? (marque todas las que le parezcan)**

- a. Incorporar las actividades de la biblioteca a los objetivos de aprendizaje (por ejemplo, si hacen una obra de teatro utilizarla en clase después con los niños)
- b. Hacer un programa de modo que al menos una vez al año cada curso realice las reuniones de apoderados en la biblioteca
- c. Hacer un concurso con mis alumnos de modo que deban encontrar alguna respuesta en la biblioteca y entregarles un premio a los ganadores
- d. Incentivar a mis apoderados para que se inscriban y saquen libros
- e. Exponer los productos destacados de los alumnos en el espacio de la biblioteca
- f. Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**2. ¿Cómo cree que se lograría integrar a los padres y vecinos de Guacarhue? (marque todas las que le parezcan)**

- a. Haciendo ciclos de cine con películas interesantes para ellos
- b. Haciendo talleres para rescatar las tradiciones, como leyendas, comidas o payas
- c. Haciendo talleres de baile, como salsa, cueca o tango
- d. Haciendo talleres de cuenta cuentos
- e. Haciendo talleres de manualidades, como tejido, decoupage, jabones, etc.
- f. Invitando al club de ancianos o a la junta de vecinos a utilizar el espacio de la biblioteca para sus reuniones y actividades

**Ahora por favor cuéntenos que tan de acuerdo está con las siguientes frases:**

FRASE...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Yo creo que es necesario que los padres participen más en la escuela				
Yo creo que hacen falta actividades culturales y artísticas en Guacarhue				
Yo creo que es necesario hacer más actividades padre e hijo				
Yo creo que es importante que los padres aprendan a contar cuentos a sus hijos pequeños				
Yo creo que en Guacarhue hay una cultura muy valiosa, que no se encuentra en las ciudades grandes como Santiago				
Es importante preguntar a los profesores qué libros nos parecen interesantes para la biblioteca				
Es importante preguntar a los estudiantes qué libros les gustaría comprar para la biblioteca				
Es importante preguntar qué tipo de libros les				



gustaría comprar a los padres y vecinos para la biblioteca				
Yo estaría dispuesto a participar en actividades de la biblioteca si hubiera algo que me pareciera entretenido.				
Yo estaría dispuesto a ayudar para que las actividades que me interesan se realicen en la biblioteca				

**Si tienes alguna otra idea o sugerencia por favor escríbela al reverso de la hoja.**

**¡Muchas gracias por su opinión!**

## ENCUESTA ESTUDIANTES BIBLIOTECA DE GUACARHUE

Esta encuesta es para recoger tus opiniones e ideas para que la nueva biblioteca de la escuela sea un espacio de encuentro, cultura y entretenimiento en torno a las diferentes expresiones del arte.

Es muy corta y lo que opines va a servir para que hagamos actividades entretenidas e interesantes donde todos participemos con gusto.

**1. Marca en un círculo en qué curso estás:**

1º    2º    3º    4º    5º    6º    7º    8º

**2. ¿Qué te gustaría que hubiera en la biblioteca? (marca todas con las que estés de acuerdo)**

- a. Juegos de mesa como damas, ludo, ajedrez, etc.
- b. Ciclos de Cine para ver películas que nosotros elijamos democráticamente
- c. Taller de cuentos cortos, donde nos enseñen de manera entretenida a contar historias
- d. Taller de comics e ilustración
- e. Taller de payas, para hacer una competencia para el 18
- f. Taller de música (con instrumentos musicales)
- g. Taller de teatro
- h. Taller de computación

**3. ¿Qué cosas no te gustan de la biblioteca? (marca todas con las que no estés de acuerdo)**

- a. Que hay que estar en silencio
- b. Que nos obligan a ir
- c. Que hay mucho desorden
- d. Que no están los libros que me gustan
- e. Que no hacen actividades que me interesan

**Ahora por favor cuéntanos que tan de acuerdo estás con las siguientes frases:**

FRASE...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Yo creo que hacen falta actividades culturales en Guacarhue				
Yo creo que en Guacarhue hay una cultura muy valiosa, que no se encuentra en las ciudades grandes como Santiago				
A mí me gustaría que se nos preguntara qué libros nos parecen interesantes comprar para la biblioteca				
A mí me gustaría que nos pregunten la opinión para hacer talleres o actividades				
Yo estaría dispuesto a participar en				

actividades de la biblioteca si hubiera algo que me pareciera entretenido				
Yo estaría dispuesto a ayudar para que las actividades que me interesan se realicen en la biblioteca				

**¿Qué libros te gustaría que hubiera en la biblioteca?**

**¡Muchas gracias por tu opinión!**

## ENCUESTA VECINOS Y APODERADOS BIBLIOTECA ABIERTA DE GUACARHUE

Esta encuesta es para recoger sus opiniones e ideas para que la nueva biblioteca de la escuela sea un espacio de participación, encuentro, cultura y entretenimiento en torno a las diferentes expresiones del arte.

Es muy corta y lo que opine va a servir para que se desarrollen actividades entretenidas e interesantes donde los apoderados y vecinos participen y se sientan a gusto en ese espacio.

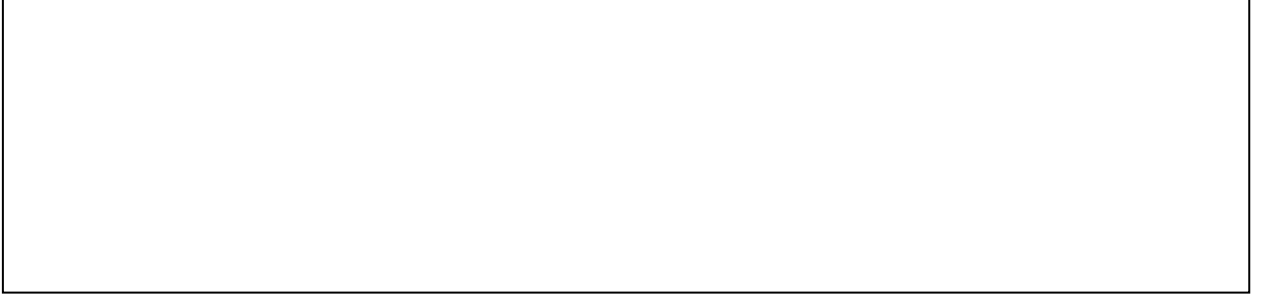
**1. ¿Qué actividades le gustaría hacer en la biblioteca abierta? (marque todas las que te parezcan)**

- a. Hacer ciclos de cine con películas que sean interesantes para nosotros
- b. Hacer talleres para rescatar las tradiciones de Guacarhue, como leyendas, comidas o payas
- c. Hacer talleres de baile, como salsa, tango o cueca
- d. Hacer un taller donde se le enseñe a los padres y abuelos a contar cuentos a los niños
- e. Hacer talleres de manualidades, como tejido, decoupage, jabones, etc.
- f. Hacer un taller de teatro dirigido a padres y vecinos
- g. Hacer charlas sobre temas que nos interesen, como temas de salud o relacionados con la crianza de los niños.
- h. Hacer talleres para escribir cuentos o poesías
- i. Otra actividad. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Ahora por favor cuéntenos que tan de acuerdo estás con las siguientes frases:

FRASE...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Yo creo que hacen falta actividades culturales y artísticas en Guacarhue				
Yo creo que es necesario hacer más actividades padre e hijo				
Yo creo que es importante que los padres aprendan a contar cuentos a sus hijos pequeños				
Yo creo que es importante que los vecinos de Guacarhue tengan un espacio en la biblioteca abierta				
Yo creo que en Guacarhue hay una cultura muy valiosa, que no se encuentra en las ciudades grandes como Santiago				
Es importante preguntar qué tipo de libros les gustaría comprar a los padres y vecinos para la biblioteca				
Yo estaría dispuesto a participar en actividades de la biblioteca si hubiera algo que me pareciera entretenido.				
Yo estaría dispuesto a ayudar para que las actividades que me interesan se realicen en la biblioteca				

**A continuación te dejamos un espacio abierto para tus ideas, sugerencias y comentarios**



**¡Muchas gracias por su opinión!**

### **Anexo 3. Pauta de preguntas semiestructurada alineada a la planificación situacional**

<b>Situación inicial</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Comprender y analizar las prácticas actuales de participación en una biblioteca escolar rural desde la visión de los diferentes actores tanto de la comunidad como de la escuela.	
MOMENTOS	
<i>Explicativo</i>	<i>Estratégico</i>
Conocer y describir la participación e integración de la comunidad en una biblioteca escolar rural abierta concreta. Comprender las prácticas de participación y articulación de los actores en la biblioteca estudiada desde un enfoque comunitario.	Identificar el mapa de actores en el escenario situacional (estructura, relaciones de poder, funciones, etc.).
<b>Preguntas directrices</b>	
¿Cuál es el mapa de actores claves? ¿Cuál es su estructura? ¿Cuáles son las relaciones de poder entre los actores? ¿Cuáles son las prácticas de participación de los diferentes actores en la biblioteca? ¿Cómo explican y validan esas prácticas? ¿Cómo explican su rol en la biblioteca? ¿Cómo explican el rol de los demás actores en la biblioteca? ¿De qué manera la biblioteca los interpela en sus intereses y necesidades? ¿Qué capacidad de toma de decisiones tienen los diferentes actores en la biblioteca? Desde la visión de los actores ¿qué aspectos tienden a fomentar la participación actualmente? ¿qué aspectos tienden a obstaculizar participación?	
<b>Preguntas de los grupos de trabajo</b>	
<b>Pregunta objetivo: ¿Qué problemas ven ustedes en cómo funciona la biblioteca hoy?</b>	
<b>Escuela</b> <b>Actores claves y estructura organizacional de la escuela</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuéntenme sobre esta escuela, cómo está organizada, quiénes forman parte de ella</li> <li>• ¿Cuáles son los roles de esos grupos o personas? ¿qué cosas hacen? ¿quiénes toman las decisiones?</li> <li>• ¿Cuál es el rol de ustedes? ¿qué iniciativas o actividades han hecho? ¿qué ha funcionado y qué no?</li> </ul> <b>Comunidad</b> <b>Articulación actual comunidad escuela</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo participa la comunidad de Guacarhue en la escuela? ¿hay cosas que se hayan hecho junto a otras organizaciones? (como junta de vecinos, carabineros, asociaciones de deporte, la cooperativa de agua? ¿hay otras bibliotecas en Guacarhue? ¿cómo funcionan? ¿se hacen actividades culturales en Guacarhue? ¿cómo son y quiénes las organizan?</li> </ul> <b>Biblioteca (mapa de actuaciones y participación en biblioteca)</b> <b>Articulación actual comunidad biblioteca</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuéntenme sobre la biblioteca, ¿qué saben del proyecto? ¿qué imagen tienen de la biblioteca? ¿cómo funcionaba antes? ¿cómo funciona ahora?</li> <li>• ¿Qué actividades se hacen y quién las organiza? ¿quiénes participan en ella? ¿cómo evalúan ustedes esas actividades? ¿a los alumnos les interesa ir a la biblioteca? ¿a los padres/adultos les interesa la biblioteca? ¿a los profesores les interesa la biblioteca?</li> <li>• ¿Quiénes toman las decisiones sobre lo que se hace en la biblioteca? ¿les han preguntado a ustedes qué les gustaría hacer? ¿han propuesto algo? ¿qué pasaría si propusieran algo hoy? ¿a quién se lo plantearían? ¿creen que resultaría?</li> <li>• A partir de todo lo anterior ¿qué problemas ven ustedes en cómo funciona la biblioteca hoy?</li> </ul>	

<b>Situación objetivo</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Comprender y analizar las visiones de los diferentes actores respecto a lo que esperarían de una biblioteca abierta donde la comunidad participe activamente.	
MOMENTOS	
<i>Explicativo</i>	<i>Estratégico</i>
Conocer y comprender las características de la situación que se busca establecer producto del cambio situacional propuestas por los actores relevantes en el escenario de intervención	Calcular y articular el mapa esperado de actores en el escenario producto del cambio situacional
<b>Preguntas directrices</b>	
<p>¿Cómo los diferentes actores proyectan que debiera ser la participación de la comunidad en la biblioteca?</p> <p>¿Qué actividades o proyectos imaginan los actores? ¿cómo se imaginan que debiera ser la gestión de ellos?</p> <p>¿Cómo esperarían que fueran las relaciones de poder en la biblioteca para que los diferentes actores participen activamente?</p> <p>¿Qué rol esperarían tener los diferentes actores en la biblioteca escolar?</p> <p>¿Qué roles esperarían de los otros actores de la comunidad o de la escuela?</p> <p>¿Cómo se configuraría el mapa de actores en una situación donde los actores participan activamente?</p>	
<b>Preguntas de los grupos de trabajo</b>	
<b>Pregunta objetivo: ¿Cómo les gustaría que fuera la biblioteca abierta de la comunidad de Guacarhue?</b>	
<p><b>Estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se imaginan una biblioteca donde participe la mayoría de sus compañeros?</li> <li>- ¿Qué actividades culturales y artísticas se podrían realizar?</li> <li>- ¿Qué temas son importantes o interesantes para ustedes y sus compañeros?</li> <li>- ¿Qué cosas de Guacarhue les gusta y les gustaría que otras personas conocieran?</li> <li>- ¿Qué cosas de Guacarhue son únicas?</li> <li>- ¿Qué cosas de Guacarhue no hay en Santiago? ¿qué echarían de menos en Santiago?</li> <li>- ¿Qué libros les gustaría que hubiera en la biblioteca?</li> <li>- ¿Qué otras cosas habría en una biblioteca que sea interesante para los estudiantes?</li> <li>- ¿Cómo se toman las decisiones en una biblioteca donde todos participan? ¿quién decide qué libros tener? ¿quién decide qué actividades hacer? ¿quiénes buscarían fondos para hacer cosas interesantes? ¿quién decide cómo se gasta la plata destinada a la biblioteca?</li> <li>- ¿Cómo participaría el centro de alumnos en una biblioteca donde todos participan? ¿qué podrían hacer? ¿cómo podrían participar de las decisiones?</li> <li>- ¿Cómo se relacionarían con el director en una biblioteca donde ustedes puedan tomar decisiones? ¿cómo se relacionarían con los profesores? ¿se imaginan trabajando con los adultos para mostrar sus ideas? ¿cómo tendrían que ser los adultos para que ustedes sientan que los toman en cuenta?</li> <li>- ¿Cómo tendrían que ser los profesores para que los alumnos se sientan acogidos en la biblioteca?</li> </ul> <p><b>Profesores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se imaginan una biblioteca donde participe la mayoría de los estudiantes?</li> <li>- ¿Cómo se imaginan una biblioteca donde participe la gente de Guacarhue?</li> <li>- ¿Qué actividades culturales y artísticas se podrían realizar?</li> <li>- ¿Qué elementos de la cultura de Guacarhue les parece que son importantes de preservar?</li> <li>- ¿Qué temas serían interesantes para los profesores?</li> <li>- ¿Qué temas serían interesantes para los adultos de Guacarhue?</li> <li>- ¿Qué temas serían interesantes para los niños?</li> <li>- ¿Cómo se tomarían las decisiones en una biblioteca donde todos participan? ¿cómo se decidiría qué libros comprar? ¿cómo se decidiría qué actividades hacer? ¿quiénes se responsabilizarían por juntar los fondos?</li> <li>- ¿Cómo participarían los profesores en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían?</li> <li>- ¿Cómo participarían los alumnos en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían? ¿cómo se relacionarían con los profesores?</li> </ul>	



## Situación objetivo

**Objetivo específico:** Comprender y analizar las visiones de los diferentes actores respecto a lo que esperarían de una biblioteca abierta donde la comunidad participe activamente.

- ¿Cómo participarían los padres y los vecinos en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían? ¿cómo se relacionarían con los profesores?
- Comunidad:**
- ¿Cómo se imaginan una biblioteca donde participe la gente de Guacarhue?
  - ¿Qué actividades culturales y artísticas se podrían realizar?
  - ¿Qué elementos de la cultura de Guacarhue les parece que son importantes de preservar?
  - ¿Qué temas serían interesantes para los vecinos de Guacarhue?
  - ¿Qué temas serían interesantes para los padres y apoderados de los niños?
  - ¿Qué temas serían interesantes para los niños?
  - ¿Cómo se tomarían las decisiones en una biblioteca donde todos participan? ¿cómo se decidiría qué libros comprar? ¿cómo se decidiría qué actividades hacer? ¿quiénes se responsabilizarían por juntar los fondos?
  - ¿Cómo participarían los apoderados y vecinos en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían?
  - ¿Cómo participarían los alumnos en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían? ¿cómo se relacionarían con los profesores? ¿cómo se relacionarían con los padres y vecinos?
  - ¿Cómo participarían los profesores en una biblioteca abierta donde todos participan? ¿qué harían? ¿qué decisiones tomarían? ¿cómo se relacionarían con los apoderados y vecinos?

## Plan de Acción

**Objetivo específico:** Diseñar una planificación que articule las posiciones de los diferentes actores hacia cambios necesarios y posibles para que la comunidad participe activamente en una biblioteca escolar abierta rural.

### MOMENTOS

<i>Explicativo</i>	<i>Estratégico</i>	<i>Normativo</i>	<i>Táctico-operacional</i>
Establecer las bases conceptuales y metodológicas del sistema de actuación para lograr el cambio situacional	Establecer sistema de actuación para lograr los cambios en el mapa de actores	Establecer los objetivos (general y específicos), los resultados, la metodología, el cronograma del sistema de actuación diseñado para lograr el cambio situacional	Establecer los procedimientos para gestionar el modelo operativo propuesto

### Preguntas directrices

- ¿Qué cambios en la estructura de actuaciones son necesarios para lograr una participación activa?
- ¿Qué cambios en la gestión son necesarios para alcanzar una participación activa?
- ¿Qué cambios en los roles serían necesarios?
- ¿De qué manera es posible implementar esos cambios?
- ¿Cómo priorizan la implementación de esos cambios necesarios?
- ¿Cómo diseñar una planificación que articule las posiciones de los diferentes actores hacia cambios necesarios y posibles para que la comunidad participe activamente de la biblioteca abierta?

### Preguntas de los grupos de trabajo

**Pregunta objetivo:** ¿Cómo vamos a lograr que la comunidad, los niños y profesores participen activamente en la biblioteca abierta?

## Plan de Acción

**Objetivo específico:** Diseñar una planificación que articule las posiciones de los diferentes actores hacia cambios necesarios y posibles para que la comunidad participe activamente en una biblioteca escolar abierta rural.

¿Quiénes estarán a cargo de organizar las actividades?

¿Qué actividades haremos primero?

¿Qué recursos necesitamos? ¿Cómo los conseguiremos?

¿Cómo entusiasmaremos a la gente?

¿Qué podemos hacer para que las actividades permanezcan en el tiempo?

## **Anexo 4. Consentimiento informado adultos**

**Estimado/a [nombre]**

**Representante de [Junta de vecinos/centro de padres/equipo escuela]**

A través de esta carta, le queremos invitar a participar en la investigación “La biblioteca escolar abierta rural como espacio de participación activa de la comunidad: un modelo operativo de intervención a partir de un estudio de caso”. Esta investigación está a cargo de la psicóloga María Helena Salas y corresponde a su Tesis de Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. En esta investigación participa también la Fundación La Fuente, institución que se dedica a implementar proyectos en torno al libro y la lectura; y la Escuela Amparo Rayo, quienes, a través de su director, Miguel Mellado, aceptaron el desafío de participar en este proyecto.

La idea central de la investigación es generar estrategias para que la comunidad de Guacarhue participe activamente en la recién inaugurada biblioteca escolar abierta “El pingüino lector”, de la Escuela Amparo Rayo. Esta biblioteca fue diseñada e implementada no sólo para que los alumnos vayan a aprender en las horas de clases, sino que para que toda la comunidad de Guacarhue descubra en ella un espacio de encuentro que responda a sus intereses y motivaciones. Asimismo, esperamos que los resultados de este proyecto favorezcan el desarrollo de otras bibliotecas que también está implementando la Fundación La Fuente.

Para realizar la investigación realizaremos diferentes grupos de trabajo con personas que representan a la comunidad. Por ello, su participación como representante de [Junta de vecinos/centro de padres/equipo escuela] es fundamental, pues tiene conocimientos y experiencias que tenemos que considerar para que la biblioteca realmente llegue a la comunidad de Guacarhue.

Por eso, le invitamos a participar en el grupo de trabajo compuesto por [Junta de vecinos/centro de padres/equipo escuela], de Guacarhue. Este grupo de trabajo desarrollará, en conjunto con la investigadora, un análisis y propuestas para que la biblioteca realmente se integre a la comunidad de Guacarhue.

Se realizarán tres sesiones de trabajo con el grupo a realizarse los días XXXXXX de agosto de 2012 de XX: XX a XX: XX.

Si está dispuesto a participar, es muy importante su asistencia y puntualidad a las reuniones porque empezaremos y terminaremos a la hora indicada. Para facilitar el registro, la investigadora grabará el audio de las reuniones. Es importante que sepa que estos registros no serán publicados en ningún medio de comunicación y que se velará por cuidar la privacidad de las personas que participen en este proyecto, por lo que no se utilizarán los nombres de las personas participantes, los análisis serán discutidos sólo por las personas que participan de la investigación y los resultados se mostrarán de manera general.

Si tiene dudas o preguntas respecto a la investigación, puede contactarte con María Helena Salas al teléfono 8-2491981 o al correo electrónico [mhsalas@uc.cl](mailto:mhsalas@uc.cl)

Es importante que sepa que su participación es voluntaria durante todo el proceso, por lo que si no deseara continuar asistiendo, le pedimos que nos lo comuniquen, para que no le esperemos en las reuniones siguientes.

Además, necesitamos confirmar que va a participar en estos grupos de trabajo. Por eso, le pedimos que firme esta carta, de manera de saber que leyó esta información y que se compromete a participar voluntariamente.

Consentimiento para participar en la investigación:

Yo \_\_\_\_\_ he sido informado sobre el proyecto “La biblioteca escolar abierta rural como espacio de participación activa de la comunidad: un modelo operativo de intervención a partir de un estudio de caso” y me comprometo voluntariamente a asistir a las reuniones de mi grupo de trabajo durante agosto de 2012.

---

Firma participante.

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_

## **Anexo 5. Consentimiento informado menores de edad**

**Estimado/a [nombre]**

**Representante de los alumnos de la Escuela Amparo Rayo, de Guacarhue**

A través de esta carta, te queremos invitar a participar en la investigación “La biblioteca escolar abierta rural como espacio de participación activa de la comunidad: un modelo operativo de intervención a partir de un estudio de caso”. Esta investigación está a cargo de la psicóloga María Helena Salas y corresponde a su Tesis de Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. En esta investigación participa también la Fundación La Fuente, institución que se dedica a implementar proyectos en torno al libro y la lectura; y la Escuela Amparo Rayo, quienes, a través de su director, Miguel Mellado, aceptaron el desafío de participar en este proyecto.

La idea central de la investigación es generar estrategias para que la comunidad de Guacarhue participe activamente en la recién inaugurada biblioteca escolar abierta “El pingüino lector”, de la Escuela Amparo Rayo. Esta biblioteca fue diseñada e implementada no sólo para que los alumnos vayan a aprender en las horas de clases, sino que para que toda la comunidad de Guacarhue descubra en ella un espacio de encuentro que responda a sus intereses y motivaciones. Asimismo, esperamos que los resultados de este proyecto favorezcan el desarrollo de otras bibliotecas que también está implementando la Fundación La Fuente.

Para realizar la investigación realizaremos diferentes grupos de trabajo con personas que representan a la comunidad. Por ello, tu participación como representante de los estudiantes es fundamental, pues tienes conocimientos y experiencias que tenemos que considerar para que la biblioteca realmente llegue a la comunidad de Guacarhue.

Por eso, te invitamos a participar en el grupo de trabajo compuesto por representantes de los alumnos de la escuela de Guacarhue. Este grupo de trabajo desarrollará, en conjunto con la investigadora, un análisis y propuestas para que la biblioteca realmente se integre a la comunidad de Guacarhue.

Se realizarán tres sesiones de trabajo con el grupo a realizarse los días XXXXXX de agosto de 2012 de XX: XX a XX: XX.

Si estás dispuesto a participar, es muy importante tu asistencia y puntualidad a las reuniones porque empezaremos y terminaremos a la hora indicada.

Para facilitar el registro, la investigadora grabará el audio de las reuniones. Es importante que sepas que estos registros no serán publicados en ningún medio de comunicación y que se velará por cuidar la privacidad de las personas que participen en este proyecto, por lo que no se utilizarán los nombres de las personas participantes, los análisis serán discutidos sólo por las personas que participan de la investigación y los resultados se mostrarán de manera general.

Si tienes dudas o preguntas respecto a la investigación, puedes contactarte con María Helena Salas al teléfono 8-2491981 o al correo electrónico [mhsalas@uc.cl](mailto:mhsalas@uc.cl) . Es importante que sepas que tu participación es voluntaria durante todo el proceso, por lo que si no desearas continuar

asistiendo, te pedimos que nos lo comuniques, para que no te esperemos a las reuniones siguientes.

Además, necesitamos que tus padres o apoderados estén informados que vas a participar en estos grupos de trabajo. Por eso, te pedimos que tú y tu apoderado firmen esta carta, de manera de saber que leyeron esta información y que te comprometes a participar voluntariamente.

Consentimiento apoderado:

Yo \_\_\_\_\_ apoderado de \_\_\_\_\_  
(Escriba el nombre del apoderado aquí) (Escriba el nombre del alumno/a aquí)

he sido informado sobre el proyecto “La biblioteca escolar abierta rural como espacio de participación activa de la comunidad: un modelo operativo de intervención a partir de un estudio de caso” y autorizo a mi pupilo a participar en los grupos de trabajo a realizarse durante agosto de 2012.

---

Firma Apoderado.

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_

Asentimiento alumno:

Yo \_\_\_\_\_ he sido informado sobre el proyecto “La biblioteca  
(Escriba el nombre del alumno/a aquí)

escolar abierta rural como espacio de participación activa de la comunidad: un modelo operativo de intervención a partir de un estudio de caso” y me comprometo voluntariamente a asistir a las reuniones de mi grupo de trabajo durante agosto de 2012.

---

Firma Alumno/a.

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_