

# Análisis del Proyecto “La Libertad de la Palabra” como generador de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social

Sección LIBRE

RECIBIDO: 20/06/2024

APROBADO: 10/10/2024

PUBLICADO ONLINE: 31/12/2024

**Emilia Moscoso Carbonel**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

[emilia.moscoso@unmsm.edu.pe](mailto:emilia.moscoso@unmsm.edu.pe)

Orcid: 0000-0002-9386-3520

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar el proyecto “La Libertad de la Palabra” como generador de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social. Para cumplir con este objetivo, se plantean dos objetivos específicos: el primero, examinar la dinámica del proyecto en su implementación dentro de estos contextos; y el segundo, evaluar la metodología del marco lógico utilizada en el proyecto y su impacto en la generación de prácticas de lectoescritura. El enfoque adoptado es cualitativo, basado en dos métodos: el análisis teórico-conceptual y el tratamiento documental de la información. Se concluye que tanto la dinámica como la metodología del marco lógico del proyecto “La Libertad de la Palabra” contribuyen a la función “represiva-ideológica” del régimen carcelario, al simplificar y reducir la complejidad de las realidades sociales de los participantes. No obstante, el proyecto también cumple un rol terapéutico, permitiendo que los internos enfrenten el confinamiento de manera más saludable, exterioricen sus pensamientos, recuerdos, emociones y sentimientos, desarrollen sus competencias creativas, reconozcan nuevas posibilidades de cambio y construyan nuevos sentidos y prácticas que potencian su capacidad de agencia dentro de su contexto.

**PALABRAS CLAVE:** La Libertad de la Palabra, lectoescritura, vulnerabilidad, exclusión social, sistema penitenciario.

## Analysis of the “Freedom of the Word” Project as a generator of literacy practices in contexts of confinement, vulnerability and social exclusion

## ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the project “Freedom of the Word” as a generator of literacy practices in contexts of confinement, vulnerability and social exclusion. To meet this objective,

two specific objectives are proposed: the first, to examine the dynamics of the project in its implementation within these contexts; and the second, to evaluate the logical framework methodology used in the project and its impact on the generation of literacy practices. The approach adopted is qualitative, based on two methods: theoretical-conceptual analysis and documentary treatment of information. It is concluded that both the dynamics and the methodology of the logical framework of the project "Freedom of the Word" contribute to the "repressive-ideological" function of the prison regime, by simplifying and reducing the complexity of the social realities of the participants. However, the project also plays a therapeutic role, allowing inmates to cope with confinement in a healthier way, to express their thoughts, memories, emotions and feelings, to develop their creative skills, to recognize new possibilities for change and to construct new meanings and practices that enhance their capacity for agency within their context.

**KEYWORDS:** The Freedom of the Word, literacy, vulnerability, social exclusion, penitentiary system.

## 1. Introducción

Las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social están vinculadas a múltiples dimensiones interrelacionadas de carácter social, económico, político, ideológico, cultural, demográfico, ambiental, histórico, entre otras. La complejidad intrínseca de estos fenómenos provoca que ciertos grupos de la población enfrenten mayores dificultades para fortalecer su capacidad de respuesta y adaptabilidad ante situaciones adversas o conflictivas. Esto también incluye limitaciones en el acceso y la gestión de recursos materiales y simbólicos que operan en el campo social, en la comunicación de reivindicaciones, en la consecución de objetivos individuales y colectivos, en la construcción de redes sociales sólidas, en la generación, socialización y reconocimiento de discursos de resistencia, así como en la configuración de sentidos y significados. Según Castel (1995), la vulnerabilidad y la exclusión social no son procesos estáticos; por el contrario, implican una fragmentación progresiva de los lazos sociales y un acceso desigual a los recursos, lo que conduce a una creciente marginación que afecta tanto al individuo como a la colectividad. Esta situación debilita la capacidad de los grupos sociales para integrarse y participar activamente en la vida comunitaria.

En este contexto, las dificultades en los procesos de apropiación del lenguaje escrito y en el ejercicio de la escritura se entrelazan, generando asimetrías en el desarrollo de las habilidades cognitivas, así como en las capacidades analíticas e interpretativas de los sujetos sociales. Freire (2005) sostiene que el dominio de las habilidades críticas en lectura y escritura es fundamental para que los individuos comprendan profundamente su contexto y puedan involucrarse en procesos de cambio significativo. Estas barreras amplifican la desconexión entre el pensamiento

reflexivo y la capacidad de influir en los sistemas sociales, limitando así las oportunidades para la transformación de las estructuras existentes.

Las particularidades de la coexistencia de estas conflictividades han dado lugar a que ciertas instituciones y organismos del Estado peruano implementen proyectos y programas socioeducativos orientados a promover y consolidar las prácticas de lectoescritura entre los individuos situados en diferentes condiciones contextuales atravesadas por la vulnerabilidad y la exclusión social. En términos generales, la respuesta estatal ante estos escenarios se enfoca en abordar estas problemáticas mediante la promoción del acceso al libro, la circulación de producciones literarias nacionales, el fomento de la mediación lectora y el desarrollo de hábitos y comportamientos lectores. Estas iniciativas se implementan utilizando la metodología del marco lógico, elaborada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y perfeccionada por otras organizaciones multinacionales y agencias de cooperación (Ortegón *et al.*, 2005; Santandreu & Betancourt, 2019).

Esta forma de intervención, a pesar de su importancia, enfrenta diversas limitaciones y disparidades, ya que busca simplificar los fenómenos sociales separando sus partes y explicando “el todo (complejo) a través de la comprensión, siempre limitada, ... de sus partes (simples)” (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 85). En consecuencia, la gestión del conocimiento se circunscribe a la búsqueda de indicadores que faciliten la evaluación del progreso alcanzado en relación con las metas y objetivos previamente definidos (Santandreu y Betancourt, 2019). Este principio simplificador se fundamenta en un “discurso construido por quienes han hegemonizado el poder (no solo el epistémico), que coloca al conocimiento técnico-científico como el único posible, o al menos, el único que merece ser tomado seriamente en cuenta” (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 48), lo que implica desconocer “la pluridiversidad de saberes y experiencias como una fuente igualmente legítima de conocimientos” (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 48).

Entre los proyectos registrados por el Estado, destaca “La Libertad de la Palabra”, de la Dirección del Libro y la Lectura (DLL) del Ministerio de Cultura del Perú. La lógica de esta intervención se basa en la articulación de estrategias que promuevan la creación de espacios saludables y hospitalarios de sociabilidad y enseñanza-aprendizaje, donde la lectura y la escritura adquieran un alto nivel de significación en la reconstrucción personal y en la estructuración de nuevos sentidos, representaciones, prácticas, competencias, deliberaciones y expresiones creativas. Este enfoque se sustenta en la metodología del marco lógico, que busca una gestión eficiente de los recursos y la evaluación de los resultados a través de indicadores específicos. Las actividades implementadas dentro de esta iniciativa incluyen principalmente

la distribución de materiales bibliográficos de autores peruanos, la organización de conversatorios literarios y la presentación de producciones artísticas creadas por el público destinatario, en este caso, la población penitenciaria. Es importante señalar que tanto los recursos bibliográficos como las actividades artísticas están sujetas a la supervisión del Instituto Nacional Penitenciario (INPE) y de los gestores del Ministerio de Cultura, lo que asegura que se mantengan en conformidad con los lineamientos y valores institucionales, estableciendo un control sobre las expresiones creativas que emergen de este espacio.

Considerando las particularidades de la lógica de este tipo de intervenciones, el presente artículo académico tiene los siguientes objetivos:

– *Objetivo principal*

Analizar el proyecto “La Libertad de la Palabra” como generador de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.

– *Objetivos específicos*

Examinar la dinámica del proyecto “La Libertad de la Palabra” en relación con su implementación en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.

Evaluar la metodología del marco lógico del proyecto “La Libertad de la Palabra” y su impacto en la generación de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.

La justificación de estos objetivos se fundamenta en la falta de estudios académicos sobre el proyecto “La Libertad de la Palabra”. Actualmente, el conocimiento sobre esta intervención se limita al informe memorial, la guía de implementación, artículos periodísticos, notas de prensa y registros audiovisuales publicados por algunas instituciones del Estado y medios de comunicación. En resumen, estos antecedentes resultan insuficientes tanto en cantidad como en profundidad para abordar un proyecto que, según ciertos lineamientos, contribuye a los procesos de resocialización de los individuos privados de libertad.

## **2. Metodología**

### *2.1. Enfoque del estudio y métodos empleados*

El estudio se centró en un enfoque cualitativo y se desarrolló mediante dos métodos principales:

- **Análisis teórico-conceptual:** Este método facilitó el examen y la síntesis de los constructos teóricos y conceptuales que explican la relación entre las

condiciones de vulnerabilidad y exclusión social y los factores que generan desigualdades en las prácticas culturales de lectura y escritura.

- **Tratamiento documental y de información:** Este método incluyó la revisión y análisis sistemático de los recursos empíricos disponibles sobre el proyecto.

## 2.2. Unidad de análisis y categorías abordadas

TABLA 1. Unidad de análisis y categorías del estudio

Unidad de análisis	Descripción
Proyecto “La Libertad de la Palabra”	El estudio se centra en analizar el proyecto “La Libertad de la Palabra”, específicamente cómo genera prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.
Categorías	Descripción
Dinámica de la intervención	Examen de cómo la dinámica del proyecto genera prácticas de lectoescritura en contextos confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.
Metodología del marco lógico	Evaluación de la metodología del marco lógico utilizada para la implementación del proyecto y su impacto en la generación de prácticas de lectoescritura en contextos confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social.

## 2.3. Fuentes de datos empleadas

El estudio se basó en las siguientes fuentes:

TABLA 2. Fuentes de datos utilizadas

Fuentes	Descripción
Memoria del proyecto	Documento oficial que describe las acciones y objetivos del proyecto.
Guía de implementación	Instrucciones detalladas sobre la implementación del proyecto.
Contenidos de plataformas digitales	Material registrado en plataformas digitales asociadas al proyecto.
Entrevistas a los participantes	Datos cualitativos extraídos de la memoria del proyecto y de las plataformas digitales asociadas. Las entrevistas se centraron en las percepciones y experiencias de los participantes, que incluyen tanto a los reclusos como a los escritores involucrados en la iniciativa.

#### *2.4. Análisis de los datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el método hermenéutico, que permitió interpretar y comprender de manera profunda los discursos y experiencias narradas por los participantes, así como los documentos relacionados con el proyecto. Este enfoque se basa en la teoría hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1975), quien plantea que la comprensión es un proceso dialógico y contextual en el que el investigador y el objeto de estudio se influyen mutuamente, requiriendo una interpretación activa y reflexiva.

### **3. Análisis teórico-conceptual: vulnerabilidad y exclusión social en las prácticas de lectoescritura**

El presente análisis se llevó a cabo utilizando el método teórico-conceptual, con el propósito de establecer una base crítica que permita comprender las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad y la exclusión social, particularmente en su relación con las prácticas de lectoescritura. Este enfoque metodológico se fundamenta en la revisión, síntesis y articulación de conceptos teóricos que explican cómo las condiciones de desigualdad estructural afectan la apropiación de recursos educativos, culturales y simbólicos.

La vulnerabilidad es un fenómeno social progresivo, de carácter estructural, multidimensional y multidireccional, que resulta de la intersección de diversas categorías estratificadas, organizadoras de subjetividades, sentidos, comportamientos y prácticas discursivas. Estas categorías abarcan aspectos étnicos, raciales, etarios, lingüísticos, territoriales, laborales, migratorios, religiosos, políticos, ideológicos, económicos, culturales, educativos, sexuales, de género, de salud, entre otros. Debido a su naturaleza sociohistórica, la vulnerabilidad configura trayectorias sociales inestables, fragmenta el tejido social, deteriora las relaciones humanas, dificulta el desarrollo inclusivo y sostenible, y refuerza situaciones de conflicto, desprotección, inseguridad e incertidumbre. Se trata de dimensiones dinámicas, excluyentes y fragmentadoras que obstaculizan o imposibilitan que los individuos o colectivos puedan acceder y gestionar adecuadamente los recursos materiales y simbólicos necesarios para participar en las oportunidades políticas, económicas, comunitarias, educativas, profesionales, físico-ambientales y culturales disponibles en su contexto socioeconómico.

En consecuencia, el proceso de análisis de la condición de vulnerabilidad trasciende a las "situaciones de pobreza y su impacto en la vida de las personas, pues

no se reduce a medir las condiciones materiales de las que se dispone" (Osorio, 2017, p. 8). Este análisis contempla la presencia de diversos constructos sociales jerarquizados y jerarquizantes que se articulan, convergen e impactan negativamente en la administración y movilización de recursos tangibles e intangibles, en los procesos de apropiación de las oportunidades estructurales y en los mecanismos de respuesta tanto a nivel individual como colectivo.

Esta problemática también refleja la incapacidad de algunos sectores de la población para empoderarse económicamente, dotarse de capitales simbólicos, lograr legitimidad y reconocimiento social, participar activamente en el plano civil y político, y enfrentar situaciones adversas de carácter extraordinario o contingente. Esto se debe a la coexistencia de diversas contradicciones, desequilibrios, inconsistencias y pautas de estratificación social, las cuales son estructuradas, socializadas y prolongadas por el sistema hegemónico. Entre ellas se encuentran la inestabilidad económica, el debilitamiento de las instituciones de protección y asistencia social, la ineficiencia e inequidad del sistema educativo, de salud y de seguridad ocupacional, la fragilidad laboral, el acceso desigual a la justicia, la precariedad habitacional, la inseguridad alimentaria y ciudadana, entre otras. "El estado de vulnerabilidad en que se encuentran determinadas personas, grupos o comunidades atenta contra la dignidad humana y, por lo tanto, su existencia y persistencia implica una constante violación a derechos humanos" (Pérez, 2005, p. 851). En este contexto, "para la población indígena y nativa, y especialmente para quienes residen en zonas rurales, los obstáculos para adquirir una educación de calidad, un adecuado ingreso familiar y un ejercicio pleno de sus derechos siguen siendo particularmente grandes" (Sanborn, 2012, p. 11).

La condición de vulnerabilidad también materializa y agrava las prácticas de exclusión social, las cuales se refieren a una acumulación, combinación y retroalimentación de procesos sociales "confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e 'inferiorizando' a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes" (Estivill, 2003, pp. 19-20). Por consiguiente, los procesos de exclusión social no se limitan al individuo y a su situación inmediata, sino que son "producto de mecanismos históricos y estructurales que impiden a ciertos grupos acceder a diversos beneficios y servicios (salud, educación, empleo digno) y participar plenamente en la vida cívica y política" (Sanborn, 2012, p. 12).

Cabe subrayar que los distintos estadios de vulnerabilidad y exclusión social también están asociados a las desigualdades que se producen en los procesos de apropiación de las prácticas socioculturales, como lo son la lectura y la escritura,

dado que, históricamente, el acceso al sistema educativo y a la cultura escrita hegemónica se constituyó como elitista, segmentado y excluyente. “El dominio de intereses económicos, políticos, sociales o religiosos ha dejado huellas de pobreza, discriminación, poca o nula educación, así como una larga lista de factores limitantes en el acceso a la cultura y particularmente a la lectura” (Vivero, 2022, p. 167). Además, la práctica dominante de la educación tradicional, como subraya Freire (2005), se estructura y reestructura con base en una “concepción bancaria”, de manera que en las “clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los conocimientos, en el denominado ‘control de lectura’ ... en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica ... existe siempre la connotación ‘digestiva’ y la prohibición de pensar” (p. 86). “El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción ... Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” (Freire, 1987, p. 17).

En la educación “bancaria”, configurada, socializada y legitimada por las clases dominantes, los discentes son constituidos como agentes pasivos y receptivos que, mediante propuestas didáctico-pedagógicas memorísticas y repetitivas, adquieren y gestionan ciertos discursos y argumentos “verbalistas alienados y alienantes”, que dificultan el pensamiento auténtico, analítico y reflexivo sobre las interacciones constitutivas y dialécticas de las estructuras sociales opresivas y de las posibilidades de resistencia, organización, movilización, cambio y transformación (Freire, 2005, pp. 77-78). En este ámbito, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se fundamentan en estrategias y herramientas inflexibles, perfeccionistas y paternalistas que promueven “la confusión entre el escribir y el dibujar letras, y la reducción del conocimiento de la lectura al reconocimiento de las letras y su valor sonoro convencional” (Toubes et al., 2008, p. 75), por lo que “hacen de la lectura una lectura muerta, de consumo y vaciado de ideas, no existe en la lectura el desafío para que el educando piense y genere conocimiento propio” (Cruz, 2020, p. 202).

En otras palabras, el modelo pedagógico hegemónico tradicionalista se basa en procesos mecánicos, rígidos e instrumentalistas que buscan transmitir contenidos educativos fragmentarios sobre la realidad social. Además, configura y socializa lógicas de pensamiento que dificultan una reelaboración crítica y autónoma, y que no estimulan una lectura emancipadora, creativa, integral, reflexiva y consciente. Este enfoque limita la capacidad de vislumbrar las dimensiones estructurales y simbólicas, tanto objetivas como subjetivas, de la totalidad social e histórica. “La práctica bancaria de la educación encuentra su fundamento en la contradicción educador-educando, jamás en su superación o síntesis conciliadora, refleja los valores políticos, económicos y morales de la ideología dominante” (Cruz, 2020, p. 199).

Es preciso señalar que la educación tradicional no solo dificulta “la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos ... y deja a los oprimidos en la oscuridad” (Ocampo, 2008, p. 65), sino que también produce y reproduce un espacio de interacción asimétrico, vulnerable y excluyente, que alimenta la acumulación de desventajas históricas, sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras. Estas desventajas repercuten en la adquisición y fortalecimiento de capacidades y habilidades para el desarrollo individual y colectivo, en los mecanismos de apropiación y generación del conocimiento, en la autonomía e identidad personal, en los procesos de movilidad social, en la práctica comunicativa, en la construcción discursiva, en el sentido del autorreconocimiento y el reconocimiento social, en la interiorización de las normas de acción y en las relaciones intersubjetivas. Esta problemática se manifiesta, por ejemplo, cuando se presenta en las “identidades indígenas el no reconocimiento de su lengua, la burla de diversos actores ante su manejo del castellano, un currículo que no incorpora sus conocimientos, y la presión generada para su adaptación al sistema educativo y al mundo urbano”. Esta situación conlleva a que en la comunidad estudiantil indígena aumenten “la deserción, el ocultamiento de su identidad étnica y la aculturación” (de Belaunde, 2011, p. 311).

De este modo, la trascendencia de las múltiples manifestaciones de la vulnerabilidad y la exclusión social, especialmente la que limita el acceso a la cultura, la información, el conocimiento socialmente definido y la lectoescritura, exige la implementación de políticas sociales y educativas focalizadas. Estas políticas deben fundamentarse en programas e intervenciones diseñados bajo diversas modalidades y líneas de acción específicas. Además, resulta imprescindible incorporar criterios socioculturales complementarios que permitan gestionar el conocimiento de manera integral, orientando los procesos hacia el aprendizaje significativo y el cambio. Esto implica reconocer tanto la heterogeneidad como la complejidad inherente a las dinámicas de fragmentación social, así como los efectos disfuncionales generados por el sistema productivo y reproductivo capitalista de orientación neoliberal.

#### **4. Análisis de los resultados**

##### *4.1. Dinámica del proyecto “La Libertad de la Palabra” como generador de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social*

En el contexto del análisis realizado, es importante destacar que, en el Perú, diversas instituciones y organismos de la sociedad civil y de la sociedad política han diseñado

e implementado una variedad de proyectos y programas culturales, formativos y recreativos con el objetivo de promover y fortalecer las prácticas de lectura y escritura entre las personas situadas en contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social. En este sentido, se entiende que “la lectura se presenta como una fuente de reducción de deformaciones e indiferencias, y ayuda en la construcción de oportunidades para una vida mejor” (de Souza, 2016, p. 95), mientras que la escritura ofrece la posibilidad de descubrir “el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no solo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37).

Este es el caso de la Dirección del Libro y la Lectura (DLL) del Ministerio de Cultura del Perú, que en 2015 desarrolló el proyecto “La Libertad de la Palabra” con el objetivo de beneficiar a los colectivos más afectados por las trayectorias, procesos y dinámicas de las diferentes modalidades de vulnerabilidad y exclusión social, las cuales han estado históricamente fundamentadas y socialmente extendidas. La lógica de esta intervención se sustenta en la articulación de estrategias que promuevan la creación de espacios saludables de sociabilidad y enseñanza-aprendizaje, en los que la lectura y la escritura adquieran un papel central en la construcción de nuevos significados, representaciones, prácticas, deliberaciones, discursos alternativos y expresiones creativas.

Lo que se busca es que las actividades de lectura y escritura fomenten el redescubrimiento y la reconstrucción personal, el desarrollo y fortalecimiento de procesos reflexivos sobre las experiencias previas y su valoración, el sentido de pertenencia a la comunidad, la liberación de la imaginación, la sensibilidad y la creatividad, la reorganización de valores, la identificación de nuevas posibilidades de cambio y autogestión, así como la generación y el refuerzo de habilidades y competencias, entre otros aspectos.

La promoción de la lectura está orientada a “introducir a los niños -y a los adultos- a una mayor familiaridad, a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos”. En otras palabras, esta intervención busca “proponer a los lectores múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, con una parte de azar, ese azar que a veces hace tan bien las cosas” (Petit, 2001, p. 29). Complementariamente, el fomento de la escritura tiene como objetivo brindar nuevas formas de otorgarle un significado a la existencia, “porque escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio. Es la posibilidad de crecimiento continuo ... ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia” (Villamizar, 2024, p. 227).

Es importante señalar que, basándose en propuestas, estrategias, aprendizajes y experiencias exitosas en materia de promoción de la lectura y escritura desarrolladas en otros países latinoamericanos, los profesionales encargados del proyecto “La Libertad de la Palabra” diseñaron una prueba piloto y eligieron como primer público participante a la comunidad penitenciaria. Gracias al apoyo de especialistas en psicología responsables del proyecto “Tratamiento de la Agresión Sexual (TAS) del Establecimiento Penitenciario de Lurigancho”, se logró visibilizar los lineamientos, objetivos y dinámicas de la iniciativa, así como generar interés entre las personas privadas de libertad (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a, p. 11). En esta ocasión, el proyecto se estructuró de la siguiente manera:

En primer lugar, se seleccionaron los libros “Caramelo Verde” de Fernando Ampuero, así como “Los Inocentes” y “El goce de la piel” de Oswaldo Reynoso. En segundo lugar, con el respaldo de la Editorial Planeta y la Editorial San Marcos, se coordinó la distribución gratuita de los recursos bibliográficos seleccionados. En tercer lugar, con la asesoría de los gestores del Ministerio de Cultura, los internos leyeron e interpretaron las obras elegidas y, a partir de ellas, diseñaron diversas actividades artísticas, como obras de teatro, exhibiciones, composiciones y oratorias, entre otras. En cuarto lugar, se programaron conversatorios literarios con la participación de los escritores mencionados, en los cuales los reclusos pudieron intervenir con preguntas y comentarios, además de presentar sus productos creativos (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a).

Ante el éxito de esta primera experiencia, que contó con la participación de 200 internos, se elaboró un presupuesto y se iniciaron los trámites correspondientes para establecer un convenio entre el Ministerio de Cultura y el INPE, con el propósito de formalizar y garantizar la continuidad de la iniciativa de promoción de la lectura y la escritura. La firma de este acuerdo permitió que “La Libertad de la Palabra” extendiera sus actividades a otros centros penitenciarios, tales como “Ayacucho (Huanta), Junín (Huancayo), Lima (Ancón II, Chorrillos Comunes y Lurigancho) y Loreto (Iquitos Varones)” (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a, p. 14). Asimismo, se autorizó al INPE a participar en el proceso de selección de materiales bibliográficos (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a).

Con el paso del tiempo, el proyecto “La Libertad de la Palabra” se ha implementado en más de 23 centros penitenciarios, en los cuales se han organizado conversatorios literarios con la participación de reconocidos escritores peruanos, tales como Alonso Cueto, Sandro Bossio, Víctor Tenorio, Armando Ayarza, Irma del Águila, Yeniva Fernández, Carlos Arámbulo, Augusto Higa, Urbano Muñoz, María Teresa Zúñiga, Roberto Acosta, Juan Manuel Chávez, Johuseline Porcel Caballero,

Selenc Vega, Hugo Velazco, Efer Soto, Pedro Llosa, Pierre Castro, Alejandro Neyra, entre otros (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a; *Ministerio de Cultura y el INPE presentaron conversatorios literarios virtuales del programa “La Libertad de la Palabra”*, 2021; *Ministerio de Cultura: Programa “La Libertad de la Palabra” llegó al Establecimiento Penitenciario del Callao*, 2022). A su vez, estas actividades se han complementado con obras de teatro, musicales, canciones, comedias, oratorias, exposiciones de pintura y escultura, presentaciones de cuentos cortos, poemas, entre otras, realizadas por los mismos internos a partir de sus interpretaciones de los materiales distribuidos, pero siguiendo las recomendaciones de los especialistas asignados (Ministerio de Cultura del Perú, 2021a).

Cabe añadir que los gestores de “La Libertad de la Palabra”, mediante los recursos literarios que seleccionan y socializan entre la comunidad penitenciaria y sus familiares, con la participación de los especialistas del Ministerio de Cultura y del personal del INPE, y a través de los mecanismos de asesoramiento en los procesos de apropiación de la palabra escrita, reproducen las condiciones económicas-ideológicas dominantes y coadyuvan con el Estado a resocializar a los sujetos privados de su libertad de acuerdo con la lógica del sistema socialmente definido y organizado de valores, normativas, jerarquías y formas de conducta. En los centros penitenciarios, “el control de la lectura es una actividad constante en cuanto a obras de carácter político y otros campos, ramas y temas del conocimiento generadores de conciencia social” (Meneses, 2008, p. 96). En otros términos, el régimen penitenciario no solo ejerce una “represión física organizada”, sino también una “represión ideopolítica-social organizada”. En este contexto, la censura de los materiales de lectura “es camuflada a través de programas específicos y líneas ideológicas determinadas por el orden social imperante” (Meneses, 2008, p. 97).

Las unidades penitenciarias se configuran como una “institución total”, es decir, como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable . . . , comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p. 13). Este tipo de organizaciones disciplinarias salvaguarda a la “comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella”, por lo que “no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos” (Goffman, 2001, p. 20). En el régimen penitenciario, el “delincuente” se establece como una “unidad biográfica, núcleo de ‘peligrosidad’, representante de un tipo de anomalía” (Foucault, 2003, p. 235). De tal manera, “es preciso que el preso pueda ser mantenido bajo una mirada permanente; es preciso que se registren y contabilicen todas las notas que se puedan tomar sobre él” (Foucault, 2003, p. 229).

El sujeto privado de su libertad "está ligado a su delito por todo un haz de hilos complejos (instintos, impulsos, tendencias, carácter). La técnica penitenciaria se dirige no a la relación de autor, sino a la afinidad del criminal con su crimen". Por ende, "el delincuente, manifestación singular de un fenómeno global de criminalidad, se distribuye en clases, casi naturales, dotadas cada una de esos caracteres definidos y a las que corresponde un tratamiento específico" (Foucault, 2003, p. 233). Por ejemplo, aquellos presos considerados "viciosos, limitados, embrutecidos o pasivos, arrastrados al mal por indiferencia tanto hacia la vergüenza como hacia el bien ... el régimen que les conviene es ... el de la educación, y de ser posible el de la educación mutua" (Ferrus, 1850, pp. 182-278, como se citó en Foucault, 2003, p. 234). Esta situación involucra "aislamiento de noche, trabajo en común de día, conversaciones permitidas con tal de que sean en voz alta, lecturas en común, seguidas de interrogatorios recíprocos, sancionados éstos por recompensas" (Ferrus, 1850, pp. 182-278, como se citó en Foucault, 2003, p. 234).

Consecuentemente, en los centros penitenciarios, los servicios bibliotecarios, las políticas socioeducativas y el control social, junto con la vigilancia continua de la apropiación de la palabra escrita, están enfocados en restringir, en gran parte, el "trabajo intelectual de los presos comunes en general y los presos políticos en particular. En este caso, de lo que se trata es impedir la organización política de las clases dominadas por medio del pensamiento sistemático de los dirigentes presos" (Meneses, 2008, pp. 96). Por consiguiente, el fomento de las prácticas de lectoescritura, orientado a un sector de la comunidad penitenciaria, se estructura y reestructura como un "proceso de discusión dirigido por un guía usando la literatura como catalizador para promover la penetración, el desarrollo normal o la rehabilitación" (Baker y Rush, 1970, p. 433).

A pesar del rol represivo ideológico, político y social que ejercen las instituciones penitenciarias a través de sus programas y proyectos socioeducativos, "La Libertad de la Palabra" se formula como un espacio dinámico de socialización para el aprendizaje, el intercambio de experiencias, la comunicación dialógica, el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la participación activa y el enriquecimiento individual y colectivo.

En este escenario, la apropiación de la palabra escrita desempeña una función fundamental en el reconocimiento de otros ámbitos sociohistóricos, formas de pensamiento, marcos de referencia, sentidos y prácticas; en la identificación de nuevas posibilidades de desarrollo e innovación personal; en la generación de nuevos códigos de interacción, sistemas interpretativos-explicativos y discursos alternativos; en la adquisición y fortalecimiento de competencias y habilidades;

y en la estructuración de nuevas maneras de comprender y enfrentar la realidad, otorgándole un significado lógico a determinadas condiciones de existencia y al universo propio. Esto se debe a que “algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto” (Petit, 2009, p. 27). Además, “la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida” (Petit, 1999, p. 74), tal como se aprecia en los testimonios de algunos de los escritores e internos que participaron en esta iniciativa:

Bueno, para ser sincero yo desde muy joven jamás cogí un libro, es más, detestaba los libros, bueno, pues ahora es lo contrario, muy diferente. Ahora es un hábito que tengo casi siempre. Leo, me pongo a escribir y, gracias a Dios, he aprendido a poder desenvolverme y a saber lo que realmente quiero para mi vida más adelante y para mi familia, gracias a los libros. (Interno del Establecimiento Penitenciario Ancón II, Ministerio de Cultura del Perú, 2023, 1m41s)

Llevo siete años preso, de los cuales llevo 6 años escribiendo rimas poéticas con pinceladas de humor crispante para darle a mi entorno algo más acogedor, para no sentir el encierro. (Interno del Establecimiento Penitenciario de Lurigancho, Instituto Nacional Penitenciario, 2019a, 1m38s)

Aquí, en este lugar, nosotros mantenemos pensamientos, a veces, de encierro, de claustro, pero, la verdad, cuando leí este libro de Ezio Neyra me dio a entender que muchas de esas cosas, que están en nuestra mente, nos aprisionan a uno mismo sin necesidad, a veces, de estar preso, uno puede estar preso en uno mismo. (Interno del Establecimiento Penitenciario de Lurigancho, Instituto Nacional Penitenciario, 2019a, 2m6s)

Me ha parecido una visita más que excelente porque hemos podido aprender la perspectiva y el verdadero significado de la obra, si bien es cierto que el arte es interpretativo, muchos de nosotros tenemos un pensamiento diferente de cada poema, de cada libro. (Piero Rodríguez, interno del Centro Penitenciario del Callao, Instituto Nacional Penitenciario, 2023, 1m23s)

Es espectacular conocer a una persona de la que tú lees su libro, porque el libro te muestra su experiencia, vivencias. Entonces conocer personalmente una escritora me pareció espectacular. (Elías Soto, interno del Centro Penitenciario Castro Castro, Instituto Nacional Penitenciario, 2019b, 2m33s)

El libro me parece super, genial, incluso estoy pensando volverlo a leer porque sé que hay varios mensajes encriptados que aún no me he podido dar cuenta, pero es muy bueno. Que otros escritores, por favor, nos honren, nos ayuden, y nos hagan sentir que sí es posible nuestro cambio a través de la lectura, que vengan y nos visiten, que compartan con nosotros. (Víctor Ramón, interno del Centro Penitenciario Castro Castro, Instituto Nacional Penitenciario, 2019b, 2m47s)

[Las internas] me preguntaron por imágenes puntuales referidas casi todas a la triste condición de las mujeres indígenas. Y en especial, de aquellas indígenas condenadas al encierro, en una isla. Ellas también tomaron la palabra y el escenario: montaron una obra de teatro, inspirada en *La isla de Fushía*. Cuánta queja, cuánto escarnio escenificado en esos minutos, soslayado con humor y muchas risas. (Irma del Águila, escritora, como se citó en Ministerio de Cultura del Perú, 2021a, p. 18)

Como vivo en Iquitos, asistí al establecimiento penitenciario de varones San Jacinto. Fue una experiencia inolvidable: *Entre juegos y fugas*, mi libro, fue muy bien abordado. Hicieron comentarios críticos, escribieron poemas, crearon pinturas, actuaron, a partir de elementos o de la totalidad del libro. Pero lo más hermoso fue ver que la lectura les permitía alcanzar la libertad de la palabra. (José Rodríguez Sigwas, escritor, como se citó en Ministerio de Cultura del Perú, 2021a, p. 37)

En esta carta, [un interno], me expresa lo que la literatura ha significado para su vida y me dice que ha empezado a escribir con el sueño de publicar un libro. [Su] carta fue una de las cosas más conmovedoras que me ha pasado estos últimos días. (Selenco Vega, escritor, como se citó en *Ministerio de Cultura y el INPE presentaron conversatorios literarios virtuales del programa "La Libertad de la Palabra"*, 2021, párr. 4)

En tal sentido, "La Libertad de la Palabra", mediante sus políticas de regulación de los recursos bibliográficos y sus mecanismos de enseñanza para la apropiación del lenguaje escrito, colabora con el aparato carcelario en el cumplimiento de su función "represiva-ideológica"; sin embargo, también contribuye a que los internos sobrelleven el encierro de manera más saludable, exterioricen sus ideas, recuerdos, sentimientos y emociones, desarrollen y fortalezcan sus competencias creativas, reconozcan otras oportunidades de cambio y construyan nuevos sentidos y prácticas. Esto se debe a que "el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor" (Petit, 2001, p. 28).

En la actividad interpretativa intervienen "las motivaciones y expectativas del exégeta, pues quien interpreta tiene su horizonte, la cultura social, el conocimiento

previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales, y vive una situación concreta en el momento que realiza la interpretación" (Arráez *et al.*, 2006, p. 178). La obra escrita posibilita reconquistar "el sentimiento de la propia continuidad y la capacidad de establecer lazos con el mundo. También es un depositario de energía y, como tal, puede darnos fuerza para ... ir a otro lugar, para salir de la inmovilidad" (Petit, 2001, p. 81). A la vez, se establece como un recurso terapéutico significativo que estimula la externalización y exploración de conflictos internos, situaciones emocionales dolorosas, miedos, inseguridades, alegrías, fortalezas, fantasías, inquietudes, etc., que se producen en la concreción del mundo interno; le proporciona un significado a la experiencia, al entorno, a las contradicciones y a la vida misma (Petit, 2001). "La producción de sentido es lo que permite negociar nuestra impotencia ante el destino y, asimismo, simbolizar lo no simbolizable" (Bertrand, 1998, p. 57, como se citó en Petit, 2001, p. 81).

#### 4.2 La metodología del marco lógico del Proyecto "La Libertad de la Palabra"

Con el propósito de socializar "La Libertad de la Palabra" en otros contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social, el DLL ha establecido acuerdos con el "Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) y el Programa Nacional de Centros Juveniles (PRONACEJ)" (Ministerio de Cultura del Perú, 2021b, p. 7). Además, ha diseñado una guía práctica de implementación para difundir los lineamientos, fundamentos rectores, objetivos, estrategias y pautas metodológicas del proyecto, e incentivar la participación activa y coordinada de otros agentes de la sociedad civil y de la sociedad política en la estructuración de espacios de mediación y fomento de la lectoescritura en ámbitos adversos al desarrollo, resultado de las trayectorias complejas, progresivas y prolongadas de vulnerabilidad y exclusión social (Ministerio de Cultura del Perú, 2021b).

Es relevante señalar que "La Libertad de la Palabra" se desarrolló con base en la "metodología del marco lógico", la cual contempla la articulación de dos etapas fundamentales: La primera se refiere a la "identificación del problema y alternativas de solución, en la que se analiza la situación existente para crear una visión de la situación deseada y seleccionar las estrategias que se aplicarán para conseguirla" (Ortegón, *et al.*, 2005, p. 15). Esta etapa se sustenta en la premisa de que los proyectos, planes y programas se desarrollan para generar resultados conducentes a satisfacer ciertas necesidades y resolver determinadas problemáticas que afectan a las agrupaciones o colectivos identificados como público objetivo. En este contexto, existen cuatro formas de abordar analíticamente una condición concreta: "el

análisis de involucrados, el análisis de problemas (imagen de la realidad), el análisis de objetivos (imagen del futuro y de una situación mejor) y el análisis de estrategias (comparación de diferentes alternativas en respuesta a una situación precisa)" (Ortegón, *et al.*, 2005, p. 15). La segunda alude a la "planificación", es decir, cuando "la idea del proyecto se convierte en un plan operativo práctico para la ejecución. En esta etapa se elabora la matriz de marco lógico. Las actividades y los recursos son definidos y visualizados en cierto tiempo" (Ortegón, *et al.*, 2005, p. 15).

Esta metodología se considera un instrumento importante y efectivo para el desarrollo de proyectos, planes de acción y programas, ya que viabiliza la correcta configuración de los procesos de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación, permitiendo profundizar en los diversos aspectos de las actividades implementadas y sus resultados. Adicionalmente, reduce significativamente las ambigüedades en el establecimiento de metas y objetivos, facilita la coordinación y colaboración entre los integrantes de los diferentes equipos de trabajo, posibilita la sistematización y gestión de la información más relevante de la intervención, y proporciona lineamientos clave para supervisar y evaluar los recursos empleados y los logros alcanzados (Ortegón *et al.*, 2005; Culebro & Barragán, 2014). Este método busca ofrecer una "definición realista y clara de los objetivos en una perspectiva a largo plazo, mejorar la comunicación y la organización de contrapartes, a través de la planificación conjunta, utilizando documentos y definiciones claras, y establecer los indicadores para la evaluación" (Baca & Herrera, 2016, p. 212).

No obstante, este enfoque metodológico se complementa con fuentes secundarias, manuales técnicos, estadísticas oficiales y marcos normativos, que no solo simplifican la complejidad inherente de los procesos, trayectorias y dinámicas de las problemáticas sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales, sino que también generan que las intervenciones se distancien de las experiencias previas, conocimientos y acciones de participación social de los actores involucrados en determinados contextos de interacción. Esto se debe a que la práctica de esta metodología "prescinde de todo lo que está por fuera del proyecto, se centra en la ejecución de las actividades y se preocupa por obtener los resultados esperados" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 64). Esta tesitura también ocasiona que no se reflexione ni se cuestione críticamente sobre las múltiples relaciones de poder existentes, las demandas sociales, las discrepancias urbano/rurales, las inequidades educativas, la discriminación, la marginalidad, la vulnerabilidad, la exclusión y las desigualdades materiales estructurales propias del sistema social. En suma, "no se contribuye a promover transformaciones políticas, sociales y ambientales porque 'suelen trascender al proyecto' y, por lo tanto,

el foco de atención (y medición de resultados) [está] en quienes lo implementan" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 64).

La lógica de este método intenta conectar "los insumos, las actividades, los productos, los alcances y el impacto como si fuese una escalera en la que hay que subir escalón por escalón" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 71). Sin embargo, en la práctica, la "capacidad de influencia y la generación, uso de los conocimientos y la capacidad de acción del proyecto", como dimensiones constitutivas de esa lista de componentes, se expresan en trayectorias diferentes (Santandreu & Betancourt, 2019, pp. 71-72).

En primer lugar, cuando se empieza a hacer operativo una intervención, incrementa significativamente "la capacidad de influencia", pero esta irá disminuyendo paulatinamente conforme transcurre el tiempo. Esta situación se produce porque siempre que se inicia un proyecto o programa se cuenta con un plazo determinado y un número de materiales asignados, los cuales irán reduciéndose hasta agotarse, a medida que progresan y finalizan las acciones de implementación. En segundo lugar, "la generación, uso del conocimiento y la capacidad de acción" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 72), a pesar de que inicialmente se configuran con un bajo nivel de alcance, se acrecentarán acorde con el desarrollo de las actividades establecidas. En consecuencia, al margen de las dificultades y progresos de la intervención, se obtendrá información relevante acerca de los logros obtenidos, lo que posibilitará enriquecer "el conocimiento socialmente producido" y la "capacidad de acción" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 72).

No obstante, cuando se aplica la metodología del marco lógico, la gestión del conocimiento solo se desarrolla una vez concluida la fase de evaluación del impacto, así como de los productos y alcances de la intervención, lo que origina "una paradoja" importante, pues "a mayor conocimiento y capacidad de acción" se presenta "menor capacidad para influenciar cambios" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 72). Este escenario se manifiesta porque "la lógica proyecto-céntrica desvincula el uso de los conocimientos socialmente construidos con la acción transformadora" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 72). Dicho de otro modo, este método no está orientado a reconocer, gestionar ni potenciar los procesos de cambio que se producen a lo largo de cada fase de la intervención, ni mucho menos apunta a coadyuvar a transformaciones más significativas.

Esta metodología tiene su "origen en la planificación por objetivos para realidades concretas, controlables y poco cambiantes" (Vásquez *et al.*, 2015, p. 97), por lo que resulta apropiada para el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos, planes y programas relacionados con el área de infraestructura. Sin

embargo, para el abordaje de las problemáticas sociales, históricas, culturales, institucionales, políticas, ambientales y económicas, presenta diversas limitaciones y disparidades, puesto que los fenómenos sociales están constituidos por "relaciones causales", las cuales se caracterizan por ser "complejas, enredadas, recursivas, reticulares" (Vásquez *et al.*, 2015, p. 97). En este marco, se procura alcanzar una aproximación y comprensión de los hechos sociales mediante el establecimiento de un esquema básico de "relaciones lineales causa-efecto". Este acto de fragmentar y reducir la realidad social a su mínima expresión conlleva a que esta sea reconfigurada y empleada como un "túnel normativo, útil para el diseño y la planificación, pero poco ventajoso durante la ejecución o de cara a una evaluación de impacto" (Vásquez *et al.*, 2015, pp. 92-93).

El proyecto "La Libertad de la Palabra", como parte del DLL del Ministerio de Cultura del Perú, tiende a homogenizar sus prácticas de intervención de acuerdo con las líneas de acción de algunos países vecinos y con la metodología del marco lógico promovida por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Esto ocurre a pesar de que las desigualdades en el acceso y apropiación de la cultura escrita, así como los fenómenos de vulnerabilidad y exclusión social, responden a múltiples factores interconectados y a complejos procesos de conformación, consolidación y transformación que, a su vez, son relativos al ámbito sociocultural en el que se producen.

Esta tendencia se debe a que "las organizaciones se encuentran cada vez más en una situación de homogeneidad y de conocimiento no solo de sus aspectos internos, sino de consideraciones externas" (Suerio, 2021, p. 149). Lo que Powell y DiMaggio (1999, pp. 108-109) denominan "isomorfismo institucional", es decir, el proceso mediante el cual las organizaciones situadas en un mismo campo de actuación y que comparten determinadas condiciones o características estructurales se vuelven más afines unas en relación con otras. Esto puede producirse por "influencias políticas y el problema de legitimidad" (isomorfismo coercitivo), "respuestas estándares a la incertidumbre" (isomorfismo mimético) y "profesionalización" (isomorfismo normativo). Esta situación posibilita abordar determinadas conflictividades y desafíos adoptando las líneas de acción, rutinas, prácticas, estrategias y procedimientos legitimados por otros organismos considerados más exitosos, en lugar de estructurar nuevas formas de intervención. El método del marco lógico ha homogenizado y "hegemonizado el escenario de la cooperación internacional, permeando al Estado, a la academia y hasta a las organizaciones" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 60).

De manera que, erróneamente, se analiza y se da solución a la problemática sociocultural de la lectoescritura a partir de un enfoque de linealidad y “en términos de ‘necesidades’ o de ‘expectativas’, y de lecturas capaces de satisfacer esas necesidades y esas expectativas” (Petit, 2001, p. 26). En este entorno, los gestores culturales intentan fomentar la lectura y la escritura mediante obras de escritores nacionales, tratando de “engancha a la gente con libros que supuestamente tienen que ver con ellos. Pero después no siempre se les da oportunidad de pasar a otra cosa, de ampliar su universo cultural. Entonces los vemos condenados para siempre al punto de partida” (Petit, 2001, p. 26).

“La Libertad de la Palabra” contribuye a que los internos sobrelleven el encierro de manera más grata, exterioricen sus ideas, sentimientos y emociones, desarrollen y fortalezcan sus competencias creativas, reconozcan otras oportunidades de cambio y construyan nuevas prácticas y significados. Sin embargo, esta intervención no se propone analizar, debatir y contrarrestar en profundidad las problemáticas relacionadas con la apropiación del texto escrito que se entrelazan con las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social, ni aplicar una gestión del conocimiento continua, colaborativa, sistémica, crítica y dialógica que permita identificar y evaluar los procesos de cambio que surgen en cada etapa del proyecto, para emplearlos como “puntos de cambio que promuevan nuevos cambios” o transformaciones trascendentales (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 74).

En este caso, no se pretende advertir ni examinar cómo los actores continúan estructurando significados emergentes y prácticas alternativas, así como desplegando posibilidades de acción, crecimiento, aprendizaje, reflexión, resistencia, etc., una vez concluido el proyecto. Esta intervención se enfoca más en alcanzar los resultados previstos (productos y alcances) y en dar seguimiento y evaluar las acciones implementadas (análisis de la situación lectora de los gestores y ejecutores responsables del proyecto, registro de los datos personales de la comunidad beneficiaria, número de préstamos de materiales bibliográficos, cantidad de participantes y actividades realizadas, e inspección del estado físico de los espacios de lectura) (Ministerio de Cultura del Perú, 2021b), que en potenciar el proceso participativo a través de la construcción y enriquecimiento de oportunidades de aprendizaje, cambio y transformaciones socialmente más relevantes.

En este escenario, tampoco se contempla a los sujetos privados de su libertad como protagonistas en la configuración de nuevos cambios y aprendizajes, puesto que son “vistos como proveedores de información y validadores de las decisiones tomadas por los técnicos para formular mejores soluciones. Pero casi nunca son considerados como una parte central de la intervención” (Santandreu & Betancourt,

2019, p. 64). Esto se debe a que no se recurre al principio de “recursividad organizacional” para comprender la complejidad de la realidad o de los fenómenos sociales. La ausencia de este principio, que se refiere a que “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 2007, p. 67), ocasiona “una noción de linealidad predecible en la que las causas siempre determinan los efectos y los productos tienen solo un productor” (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 64). En consecuencia, tanto en las plataformas digitales oficiales como en la memoria del proyecto, se tiende a socializar más los testimonios de los escritores participantes, gestores y ejecutores culturales, autoridades del Ministerio de Cultura y personal del INPE como únicos productores de los cambios, que a comunicar las experiencias, reflexiones, emocionalidades, saberes, aprendizajes, demandas y recomendaciones de los propios internos.

## 5. Discusión de los resultados

Respecto al primer objetivo específico, que busca examinar la dinámica del proyecto “La Libertad de la Palabra” en su implementación en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social, se identifican aspectos clave que permiten comprender tanto las fortalezas como las limitaciones de su enfoque.

El proyecto “La Libertad de la Palabra”, a través de sus políticas de regulación y supervisión de los recursos bibliográficos, así como de sus mecanismos para la enseñanza del lenguaje escrito, se alinea con el régimen carcelario en el cumplimiento de su función “represiva-ideológica”. En este proceso, descompone, fragmenta y simplifica la realidad social, despojándola de su complejidad sistémica, orgánica, dialéctica y estructural. Esto dificulta una comprensión profunda y un análisis crítico de las desigualdades asociadas a la interpretación y reconstrucción del sentido de la producción escrita, desigualdades que están estrechamente vinculadas a las trayectorias de vulnerabilidad y exclusión social.

Esta forma de intervención se enmarca dentro del “paradigma de la simplificación”, que implica una manera de entender el mundo y de producir y organizar el conocimiento basada en “controlar y dominar lo real”, reduciendo “lo complejo a lo simple”. Este enfoque simplificador, según Morin (2007), “es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (unitas multiplex). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad” (pp. 10-16). Además, es fundamental considerar que la “vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo

que produce la autonomía” (Morin, 2007, p. 18). Y, ciertamente, la complejidad es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2007, p. 17).

La democratización de la cultura escrita se erige sobre la base de una política sociocultural que se distancia de la tradición oral, las lenguas ancestrales, el lenguaje político intercultural decolonial de la lectoescritura, la ecología de saberes, la liberación y reinterpretación analítica de las memorias personales y colectivas, las experiencias sociales y políticas, los conocimientos subalternos, las narrativas emancipadoras y de resistencia, así como de la alfabetización crítica y política. Se trata de evitar desencadenar un proceso de concientización intencionado y de cuestionamiento constante acerca de la deshumanización, la epistemología hegemónica de conocer, transmitir y producir saberes, las estructuras opresivas, los dispositivos y relaciones de poder, las correlaciones de fuerza, los discursos alienados y alienantes, y las prácticas funcionales y utilitarias del sistema educativo, entre otros.

La promoción de la lectura tiene como objetivo estimular “la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (Álvarez y Naranjo, 2003, p. 17). A partir de ello, se busca “fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos” (Álvarez y Naranjo, 2003, p. 17). Por otro lado, la acción de escribir “más que transmitir un conocimiento, es acceder a un conocimiento ... permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva, caótica. Muchas cosas las conocemos o las comprendemos solo cuando las escribimos” (Julio Ramón Ribeyro, 2014, pp. 38-39).

Sin embargo, “La Libertad de la Palabra” se enfoca principalmente en que el fomento de la lectura y la escritura, a través de determinadas obras de escritores peruanos, cumpla una función reparadora; es decir, un trabajo terapéutico que impulse el redescubrimiento y la reconstrucción individual. Aunque esta lógica de intervención también busca propiciar el reconocimiento de otras formas de pensamiento, marcos de referencia, sentidos y prácticas, así como la identificación de nuevas posibilidades de desarrollo, la generación de sistemas interpretativos y explicativos alternativos, y la liberación de la imaginación, la sensibilidad y la creatividad, en la práctica se convierte en un dispositivo de poder que, en gran medida, restringe el pensamiento emancipador, el discurso crítico y la acción transformadora.

En este cuadro de actuación, los sujetos privados de su libertad no son contemplados como protagonistas en la configuración de nuevos cambios y aprendizajes, ya que la intervención se basa en una premisa lineal, dicotómica y reduccionista de "causa/efecto, de producto/productor". La manera en que se incorporan los actores sociales en esta dinámica se aleja de la idea de que, una vez "que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar. Esta idea es también válida sociológicamente. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce" (Morin, 2007, p. 68). En otros términos, "todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, auto-organizador y autoproducente" (Morin, 2007, p. 68).

En relación con el segundo objetivo específico, que busca evaluar la metodología del marco lógico utilizada en el proyecto "La Libertad de la Palabra" y su impacto en la generación de prácticas de lectoescritura en contextos de confinamiento, vulnerabilidad y exclusión social, se identifican importantes desafíos que limitan el alcance transformador de dicha metodología. Aunque el marco lógico se presenta como una herramienta eficaz para estructurar intervenciones educativas, su aplicación en este contexto revela limitaciones en la gestión del conocimiento y en la capacidad para articular reflexivamente los cambios cualitativos y cuantitativos generados durante el proceso. A continuación, se analizan estas tensiones, destacando cómo afectan el potencial del proyecto para fomentar transformaciones significativas en los escenarios socioculturales en los que opera.

"La Libertad de la Palabra", al implementar la metodología del marco lógico, no gestiona el conocimiento de manera adecuada para identificar, monitorear, sistematizar y enriquecer los cambios cualitativos y cuantitativos previstos y emergentes, tanto durante el transcurso de la intervención como al finalizarla. Esto dificulta que dichos cambios puedan ser utilizados como insumos para promover nuevos cambios o acciones transformadoras más significativas en los campos de interacción socioculturales, que son sistémicos e inciertos. En esta experiencia, no se logra articular "el pasado, el presente y el futuro, comprendiendo críticamente el proceso vivido ... cuestionando su lógica y poniendo en valor los hitos y la perspectiva de los diversos actores" (Santandreu & Betancourt, 2019, p. 171).

Aunque "La Libertad de la Palabra" busca democratizar el acceso al texto escrito entre individuos situados en contextos de vulnerabilidad y exclusión social, no se enfoca en generar transformaciones políticas, sociales o culturales que promuevan la creación de nuevos escenarios de interacción y participación más equitativos. Teniendo en consideración que únicamente cuando la práctica de la lectura se

establezca como “una necesidad sentida por grandes sectores de la población, y esa población considere que la lectura puede ser un instrumento para su beneficio y se interese por apropiarse de ella, podemos pensar en una democratización de la cultura escrita” (Castrillón, 2005, p. 10). Pero esta situación solo puede “producirse en la medida de que se mejoren los niveles de desarrollo y, al mismo tiempo, disminuyan las desigualdades” (Castrillón, 2005, p. 10).

Se puede afirmar que, una vez superadas las limitaciones e inconsistencias de la metodología del marco lógico de “La Libertad de la Palabra”, sería posible diseñar e implementar intervenciones que favorezcan el enriquecimiento, la sostenibilidad y la calidad de los cambios tanto cuantitativos (productos tangibles) como cualitativos (conocimientos, aprendizajes, prácticas, actitudes, entre otros) previstos y emergentes. Esto requeriría, de manera indispensable, articular la investigación y la reflexión con la acción, así como la teoría con la práctica, gestionando el conocimiento de manera sistémica, dialógica, transdisciplinaria, participativa y colaborativa. Además, sería necesario considerar no solo las certezas científicas, académicas y técnicas (objetivas), sino también los diversos pensamientos, saberes, emocionalidades y experiencias silenciadas, desacreditadas, marginadas, estigmatizadas e invisibilizadas (intersubjetivas) de los sujetos sociales en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. Lo que se busca es evitar la “acción extensionista” que convierte al individuo en una “casi cosa”, un simple receptor o espectador, carente de capacidad para la acción, la transformación social y la generación de “conocimientos auténticos”. Es decir, un ser inferior y pasivo, que, por su condición, necesita ser persuadido, normalizado y salvado de la ignorancia (Freire, 1984, pp. 21-25).

Por lo tanto, es urgente analizar y cuestionar los paradigmas hegemónicos de producción y organización del conocimiento, buscando nuevas alternativas epistemológicas que permitan desestructurar el pensamiento simplificador que entiende los fenómenos sociales de manera lineal y dicotómica, como en las relaciones de “causa/efecto” y “producto/productor”. Este enfoque reduccionista, que se limita a abordar solo las partes de una totalidad, debe ser superado. Se trata de comprender que “somos, a la vez, productos y productores” (Morin, 2007, p. 68) y que “lo que adquirimos como conocimiento de las partes reentra sobre el todo. Lo que aprehendemos sobre las cualidades emergentes del todo, un todo que no existe sin organización, reentra sobre las partes” (Morin, 2007, p. 68). Esto permitirá “enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (Morin, 2007, p. 68).

## 6. Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, se ha observado que la intervención de “La Libertad de la Palabra” simplifica la realidad social de los participantes, lo que limita su capacidad para abordar las desigualdades y generar transformaciones significativas. A continuación, se presentan las implicaciones de este enfoque y sus efectos sobre el potencial transformador del proyecto.

La intervención de “La Libertad de la Palabra” reduce la complejidad de la realidad social a una versión lineal y controlada, lo que impide una comprensión más profunda de las desigualdades y de las trayectorias de los participantes. Al centrarse en la cultura escrita como un proceso reparador, el proyecto termina reproduciendo una lógica de poder que limita la posibilidad de transformación social y de pensamiento emancipador. Esta visión individualista de la apropiación del conocimiento restringe la acción colectiva transformadora que podría surgir de un cuestionamiento crítico de las estructuras de poder y opresión.

Aunque el proyecto busca democratizar la cultura escrita, no logra generar un entorno propicio para la participación equitativa ni para la transformación política, social y cultural de los sujetos en situación de vulnerabilidad y exclusión. El enfoque lineal y dicotómico de la intervención dificulta que los participantes se perciban como actores sociales capaces de modificar sus entornos y generar cambios significativos.

En cuanto al segundo objetivo específico, se ha evidenciado que la metodología del marco lógico aplicada en “La Libertad de la Palabra” presenta limitaciones significativas en la gestión del conocimiento y en la integración de una reflexión crítica sobre las experiencias de los participantes. A continuación, se abordarán las implicaciones de estas deficiencias en la capacidad del proyecto para generar cambios sostenibles y transformadores en los contextos socioculturales de los sujetos involucrados.

La metodología del marco lógico implementada por el proyecto “La Libertad de la Palabra” carece de una gestión adecuada del conocimiento, que permita monitorear y enriquecer los cambios cualitativos y cuantitativos que surgen a lo largo de la intervención. Esto dificulta la retroalimentación de la experiencia y la creación de transformaciones sostenibles en los contextos socioculturales más amplios.

La metodología no logra integrar de manera eficaz el análisis del pasado, presente y futuro de los participantes, impidiendo una reflexión crítica sobre sus experiencias y una comprensión profunda de los procesos vividos. La falta de esta

articulación también contribuye a la limitación de los cambios que podrían generar transformaciones sociales más significativas.

Aunque se busca democratizar la cultura escrita, el proyecto no logra generar una práctica de lectura y escritura que se convierta en una necesidad sentida por los participantes. La metodología, al centrarse en el fomento de la lectura como un acto reparador, no promueve un proceso de apropiación que permita a los participantes considerarse sujetos activos y críticos en la construcción de sus propios saberes.

La metodología del marco lógico, con sus limitaciones en cuanto a la gestión del conocimiento y la reflexión crítica, impide la creación de un enfoque participativo, transdisciplinario y colaborativo. Esto priva a los participantes de una experiencia más rica y transformadora que involucre sus conocimientos, emocionalidades y experiencias en los procesos de aprendizaje y cambio.

## 7. Recomendaciones

**Redefinición del tratamiento socioeducativo:** Es necesario replantear el tratamiento socioeducativo dentro del ecosistema penitenciario, para evitar que se utilice exclusivamente como un mecanismo de control disciplinario. Debería promoverse como una herramienta que fomente la reflexión crítica y el desarrollo autónomo de los internos, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, creativas y de resolución de conflictos sin que se utilice de manera homogenizadora ni jerárquica.

**Fomento de enfoques educativos diversos:** Se recomienda estructurar la promoción de la lectura y escritura en tres enfoques interconectados: (a) el primero centrado en la formación educativa que permita a los reclusos fortalecer saberes previos y reconstruir su mundo interior; (b) el segundo orientado hacia la exploración de géneros literarios que favorezcan el desarrollo cognitivo y creativo, como la literatura fantástica y de ciencia ficción; y (c) el tercero dirigido hacia la comprensión de la historia nacional, considerando las perspectivas prehispánica, colonial y republicana.

**Gestión dinámica del conocimiento:** La gestión del conocimiento debe evaluarse de manera continua, observando cómo los internos generan nuevos aprendizajes y cómo estos influyen en las percepciones y decisiones de otros reclusos. Esta retroalimentación es crucial para implementar intervenciones que enriquezcan los cambios producidos y los orienten hacia transformaciones más profundas y significativas.

**Análisis del contexto de interrelación de los reclusos:** Es esencial realizar un análisis profundo del sistema de códigos, formas de comunicación y correlaciones de poder dentro de la comunidad penitenciaria. Esta información puede ayudar a diseñar intervenciones más efectivas que no solo aborden las necesidades individuales de los internos, sino que también favorezcan un enfoque más participativo y colaborativo.

**Inclusión de microcolectivos en las intervenciones:** Se debe considerar las particularidades de los microcolectivos dentro del ámbito carcelario, tales como personas con discapacidades, minorías sexuales, reclusos extranjeros, quechuahablantes, analfabetos, entre otros. Incorporar actividades y enfoques que contemplen estas diversidades puede contribuir a crear un entorno más inclusivo, integrador y participativo, favoreciendo la equidad en el acceso a las intervenciones educativas.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. y Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Baca, N. y Herrera, F. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23(72), 69-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10546932003>
- Baker, A. y Rush, M. (1970). *The Member of Parliament and his information*. Editorial Allen & Unwin.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castrillón, S. (2005). *El derecho de leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>
- Culebro, J. E. y Barragán, O. (2014). La Metodología del Marco Lógico en la administración pública federal. Nuevas formas de regulación para el control estratégico. *Espacios públicos*, 17(40), 33-48. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67632401003.pdf>
- De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.). *Las des-*

- igualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 273-329). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/192c1b08-5002-4f1a-89d6-5318838ea8b9/content>
- De Souza, T. G. (2016). Lectura, biblioteca e inclusión social. Importancia de la promoción de la lectura en comunidades ribereñas en Amazonas, Brasil. *Información, cultura y sociedad*, 34, 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986617>
- Deberti, C. (2011). La lectura: una herramienta de inclusión social. *Boletín ANABAD*, (3): 103-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4104364>
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (2nd ed.). Continuum.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. Ariel.
- Instituto Nacional Penitenciario. (2019a). "La libertad de la palabra" en Penal de Lurigancho (Canal 7.3). <https://www.youtube.com/watch?v=RbZr1AD1Mnw>
- Instituto Nacional Penitenciario (2019b). Escritora Karina Valcárcel intercambia opiniones con internos de Castro Castro. <https://www.youtube.com/watch?v=oR7Numcw4Cg>
- Instituto Nacional Penitenciario (2023). "La Libertad de la Palabra en el Penal del Callao". <https://www.youtube.com/watch?v=0CbjKlqKfY>
- Meneses, F. (2008). *Bibliotecas y Estado: Una teoría política de las instituciones bibliotecarias* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636036/0636036.pdf>
- Ministerio de Cultura del Perú (2023). *La Libertad de la Palabra*. <https://www.youtube.com/watch?v=IxPy4seHfWM>
- Ministerio de Cultura y el INPE presentaron conversatorios literarios virtuales del programa "La Libertad de la Palabra". (2021). Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/505859-ministerio-de-cultura-y-el-inpe-presentaron-conversatorios-literarios-virtuales-del-programa-la-libertad-de-la-palabra>
- Ministerio de Cultura. (2021a). *La Libertad de la Palabra. Memoria del proyecto de 2015 a 2020*. <https://perulee.pe/content/la-libertad-de-la-palabra-memoria-del-proyecto-de-2015-2020>

- Ministerio de Cultura. (2021b). Proyecto La Libertad de la Palabra. Guía práctica para su implementación. <https://perulee.pe/sites/default/files/Proyecto%20La%20Libertad%20de%20la%20Palabra.%20Gu%C3%ADa%20para%20su%20implementaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Cultura: Programa “La Libertad de la Palabra” llegó al Establecimiento Penitenciario del Callao. (2022). Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/noticias/679837-ministerio-de-cultura-programa-la-libertad-de-la-palabra-llego-al-establecimiento-penitenciario-del-callao>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Osorio, O. (2017). Vulnerabilidad y vejez: implicaciones y orientaciones epistémicas del concepto de vulnerabilidad. *Intersticios sociales*, (13). <http://www.intersticiosociales.com/index.php/is/article/view/112/pdf>
- Pérez, M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 1(113), 845-867. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3843/4800>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano Travesía.
- Powell, W. y Dimaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica.
- Ribeyro, J. R. (2014). *Prosas apátridas*. Editorial Planeta.
- Sanborn, C. (2012). La discriminación en el Perú: introducción. En C. Sanborn (Ed.). *La discriminación en el Perú: balance y desafíos* (pp. 11-25). Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1207>
- Santandreu, A. y Betancourt, O. (2019). *Trayectorias de cambio. La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio en la práctica*. Ediciones Abya-Yala.
- Suerio, E. (2021). El enfoque de marco lógico y los proyectos de desarrollo: el caso de Fondoempleo durante los años 2006 a 2010 en Perú. *Revista de Sociología*, 1(33), 145-159. <https://doi.org/10.15381/rsoc.n33.21798>
- Toubes, A., Buitron, V., Cruciani, S., Kaufmann, C., Kurlat, M., Marucco, M., Ronzoni, A., Serrano, M., Topasso, P. y Vignau, S. (2008). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura

- y la escritura en el aula de jóvenes y adultos: aspectos sustantivos de un proyecto de investigación y avances preliminares. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 73-94. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545099003.pdf>
- Vázquez, M. J., Torres, M. y Caldentey, P. (2015). Límites del marco lógico y deficiencias de la evaluación tradicional de la cooperación al desarrollo para medir el impacto. *Revista Iberoamericana de Estudios del Desarrollo*, 4(2), 80-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242990>
- Villamizar, M. A. (2024). El dibujo libre como estrategia grafomotriz para la enseñanza de la escritura en primaria. *Educación y Sociedad*, 22(1), 222-239. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/7871/5589>
- Vivero, C. (2022). La lectura como estrategia de inclusión social en las ferias del libro del Estado de México. *Investigación bibliotecológica*, 36(90), 165-177. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2022.90.58516>