

Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura

Laura Liliana Zarate Aranda

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación

Tutora: Emilce Moreno Mosquera

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

2020

Laura Liliana Zarate Aranda

Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura

Tesis presentada a la Pontificia Universidad Javeriana para la obtención del título de
Magister en Educación

Tutora: Emilce Moreno Mosquera

Bogotá, Colombia

2020

**Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se
reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.**

*“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus
alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada
contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques
personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de
buscar la verdad y la justicia.”*

El presente trabajo está dedicado a mi familia, quienes con tenacidad han producido a una soñadora.

Liliana, Mauricio y Miguel por ser detonantes de mi felicidad y tranquilidad

Rosa Elena, Mary y Paulina todo mi cariño.

A ti por acompañarme a cumplir los sueños

Agradecimientos

Este proyecto de indagación fue un pilar en mi vida como investigadora, por ello quisiera agradecer a la Pontificia Universidad Javeriana por su apertura al ser el campo de investigación de este estudio. Así mismo, agradezco a la Vicerrectoría del Medio Universitario por los apoyos otorgados para la construcción de los escenarios literarios en los que se generaron encuentros interculturales. Gracias los docentes de la Facultad de Educación, especialmente a aquellos de la Maestría en Educación quienes me orientaron y formaron a lo largo de la experiencia.

Brindo toda mi gratitud a las personas que participaron en los talleres literarios, quienes asistían por amor al arte, la música, la literatura, la interculturalidad y la javerianidad.

Gracias a Emilce Moreno, tutora, quién me apoyó y orientó en las decisiones metodológicas. Un reconocimiento especial a mi familia al apoyarme en las noches de desvelo y días de mucho trabajo, sin ustedes esto no sería posible. Agradezco infinitamente a Dios por permitirme lograr este proyecto, tomar las mejores decisiones, perseverar en los momentos de inquietud y producir ante la adversidad.

Resumen

Este proyecto de investigación analiza los modos en que se configuran las subjetividades de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá D.C.) que participaron en encuentros interculturales, a través de talleres literarios. Se presenta un estado de arte de 57 documentos entre 2005-2019 que evidencia poca intervención universitaria y usos acríticos de la literatura en escenarios interculturales.

Así, las categorías centrales de esta indagación son: a) interculturalidad asumida desde una perspectiva crítica que trasciende el relacionismo cultural al analizar las relaciones de poder, ser y saber constituidas históricamente; b) subjetividad entendida como campos de representación sobre modos de ser sujeto a nivel histórico y sociocultural y c) literatura comprendida como bien cultural que propicia la creación de mundos posibles y la reflexión sobre la cotidianidad, al acompañar las experiencias culturales.

En conformidad, la construcción del conocimiento científico se sitúa desde el enfoque hermenéutico interpretativo, privilegiando la sistematización de experiencias como metodología al reconstruir lo vivido para producir saberes pedagógicos. Para ello, se recolectó la información, a través de observación participante, entrevistas y propuesta didáctica. La construcción categorial parte desde los datos, mediante codificación abierta, axial y selectiva.

Para el análisis de resultados, se triangulan datos, perspectiva de la investigadora y planteamientos teóricos. Los principales resultados de esta investigación son: a) la literatura permite la configuración de Subjetividades críticas y estéticas que promueven la revisión de las prácticas humanas para la vida en comunidad y b) la apuesta intercultural debe trascender de la intervención centrada en grupos históricamente vulnerados.

Abstract

In this research, I analyze the constitution of subjectivities of Pontificia Universidad Javeriana's students that participated in an intercultural experience, through literary workshops. I made a literature review to 57 research papers between 2005 -2019, my findings are twofold. First, there are not enough intercultural and literature intervention at colleges. Second, there are a lot of uncritical uses of literature in intercultural experiences.

The principal topics in this study are a) interculturality understood as a critical practice that examines relations of power, knowing, and being. b) Subjectivity constituted a representation camp to be a human being in a historic and sociocultural framework. c) Literature is a cultural experience that promotes new worlds and perspectives, also a reflection about life situations.

The methodology's project is based on the experiences systematization as a way to produce pedagogical knowledge from the rebuilt of life experiences. I recollected all data through participant observation, interviews, and didactics proposals. The categories were created from data by means of open, axial, and selective coding. The main results of this research are a) The literature allows us to set up critical and aesthetic subjectivities that promote the human practice review to community life. b) the intercultural framework should transcend from minority group interventions.

Tabla de contenido

Introducción.....	14
1. Capítulo de los antecedentes	18
1.1. Interculturalidad desde las políticas y documentos gubernamentales	24
1.2. Interculturalidad como posibilidad para descolonizar el conocimiento	26
1.3. Revisión literaria de textos para la construcción de experiencias y guías pedagógicas.....	27
1.4. La literatura como herramienta para la enseñanza de lengua extranjera	29
1.5. Literatura para la apropiación de las competencias interculturales en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización	31
1.6. Interculturalidad centrada en la minoría, lo diferente	33
1.7. Propuestas de Interculturalidad para niños, adolescentes y adultos.	34
1.8. Investigaciones entre la interculturalidad y la literatura en el currículo	35
1.9. Reflexiones: aportes del estado del arte al proyecto investigativo	36
2. Planteamiento del Problema.....	38
3. Justificación.....	47
4. Objetivos	51
4.1. Objetivo general.....	51
4.2. Objetivos específicos	51
5. Marco teórico.....	52
5.1 Interculturalidad.....	52
5.1.1. La cultura o las culturas	52
5.1.2. Las culturas, la globalización y la sociedad del conocimiento	55
5.1.3. La interculturalidad como posibilidad para afrontar la globalización y la sociedad del conocimiento.	56
5.1.4. Diálogo de Saberes: aproximación a lo propio y la otredad.	60

5.1.5. Interculturalidad y educación	62
5.2. Subjetividad	64
5.2.1. Sujeto como producto en producción.....	64
5.2.2. Subjetividad como campo de acción.....	65
5.3. Lectura	71
5.3.1. Lectura como práctica de lenguaje.....	71
5.3.2. Didáctica de la lectura literaria.....	76
5.4. Literatura.....	77
5.4.1. Literatura bien cultural: herencias y representaciones	77
5.4.2. Literatura significativa en la cotidianidad	80
5.4.3. ¿Libros álbum asumidos como Literatura infantil?: reflexión sobre el canon	82
6. Marco Metodológico	85
6.1. Paradigma hermenéutico-interpretativo.....	85
6.2. Sistematización de Experiencias: Metodología de investigación	86
6.3. Técnicas de investigación	91
6.3.1. Entrevista grupal	91
6.3.2. Observación Participante.....	92
6.3.3. Propuesta de intervención didáctica: Entre Nosotros.....	93
6.4. Instrumentos de recolección de datos	104
6.4.1. Formato de entrevistas	104
6.4.2. Diarios de Campo.....	107
6.4.3. Registros de Audio y Fotográficos.....	108
6.4.4. Instrumentos de Planeación.....	108
6.5. Propuesta de sistematización	109
6.5.1. Vivencia de la experiencia:	109

6.5.2. Preguntas iniciales:.....	109
6.5.3. Recuperación del proceso vivido	113
6.5.4. Las reflexiones de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?.....	115
6.5.5. Los puntos de llegada.....	116
6.6. Construcción de Categorías	116
6.7. Limitaciones del Estudio	121
6.8. Mecanismos de fiabilidad y validez.....	123
7. Análisis de Resultados.....	127
7.1. Subjetividades literarias e interculturales	130
7.1.1. Sujeto que reconstruye la otredad	130
7.1.2. Ciudadano literario e intercultural.....	141
7.2. Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad.....	153
7.2.1. Formación integral: apuesta educativa.....	154
7.2.2. El servicio y la crítica de la realidad como sustentos misionales en la interculturalidad	159
7.2.3. El lugar de la literatura al educarse: una práctica reflexiva de la existencia.....	163
7.3. Experiencias literarias: travesías interculturales.....	165
7.3.1. Resignificación de textos hacia una interpretación colectiva.....	166
7.3.2. Literatura práctica intercultural	181
7.3.3. Encuentros con la literatura: reelaboración del sujeto lector	194
7.4. Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica	204
7.4.1. Mediador literario: productor de reflexión.....	205
7.4.2. Experiencia literaria: una construcción didáctica.....	216
8. Conclusiones: reflexiones en devenir investigativo	223
9. Reflexiones sobre la subjetividad de la investigadora.....	228

10. Referencias	230
11. Anexos	244
Anexo 1. RAES.....	244
Anexo 2. Formato de la propuesta para la Vicerrectoría del Medio Universitario.....	293
Anexo 3. Planeaciones de la propuesta “Entre nosotros”	296
Anexo 4. Formatos de Consentimiento Informado.....	317
Anexo 5. Formato de Matriz de Revisión Documental	320
Anexo 6. Entrevistas	321
Anexo 7. Producciones de los participantes	344
Anexo 8. Formato de Listados de Asistencia	347

Índice de Tablas

Tabla 1 Codificación selectiva. Fuente: Elaboración propia.....	22
Tabla 2 Tendencias encontradas en los Antecedentes. Fuente: Elaboración propia.	23
Tabla 3 Formulario de inscripción y Pieza de divulgación. Fuente: Elaboración propia.....	96
Tabla 4 Justificación de experiencias a analizar en la sistematización. Fuente: Elaboración propia.....	112
Tabla 5 Síntesis de reflexiones generadas a partir de las obras literarias. Fuente: Elaboración Propia.	129
Tabla 6 Preguntas para generar reflexiones colectivas de la interculturalidad. Fuente: Elaboración Propia.	210
Tabla 7 Preguntas centradas en la afectación de los lectores. Fuente: Elaboración Propia.	213

Índice de Figuras

Figura 1 Tipos de productos investigativos. Fuente: Elaboración Propia.	18
Figura 2 Productos investigativos revisados por países. Fuente: Elaboración Propia.....	19

Figura 3 Criterios para la selección del corpus de información. Fuente: Elaboración Propia.	19
Figura 4 Matriz de síntesis de artículos de investigación. Fuente: Elaboración propia.	20
Figura 5 Codificación abierta. Fuente: Elaboración Propia.	21
Figura 6 Codificación Axial. Fuente: Elaboración Propia.	22
Figura 7 Normativa de diversidad cultural. Fuente: (MinCultura, 2013, p.4).....	38
Figura 8 Formato de entrevista. Fuente: Elaboración propia.	105
Figura 9 Entrevista a Directivos. Fuente: Elaboración propia.....	106
Figura 10 Entrevista a Mediadoras de los talleres literarios. Fuente: Elaboración propia.	107
Figura 11 Instrumento de planeación. Fuente: Elaboración propia.....	109
Figura 12 Ejemplo de línea del tiempo de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.....	113
Figura 13 Ejemplo de mapa mental de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.	114
Figura 14 Codificación abierta. Fuente: Elaboración propia.....	117
Figura 15 Codificación axial y selectiva de Sujeto que reconstruye la otredad. Fuente: Elaboración propia.....	119
Figura 16 Codificación axial y selectiva de Ciudadano literario e intercultural. Fuente: Elaboración propia.....	119
Figura 17 Codificación axial y selectiva de Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad. Fuente: Elaboración propia.	120
Figura 18 Codificación axial y selectiva de Experiencias literarias: travesías interculturales. Fuente: Elaboración propia.....	120
Figura 19 Codificación axial y selectiva de Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica. Fuente: Elaboración propia.....	121
Figura 20 Pieza de divulgación. Fuente: Elaboración propia.	122
Figura 21 Pieza de divulgación de las sesiones. Fuente: Elaboración Propia	122
Figura 22 Categorías que componen Subjetividades literarias e interculturales. Fuente: Elaboración Propia.	130
Figura 23 Categorías que componen Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad. Fuente: Elaboración Propia.	154
Figura 24 Categorías que componen Experiencias literarias: travesías interculturales. Fuente: Elaboración Propia.	166

Figura 25 Ilustración de cultura asiática. Fuente: Participante 12.....	189
Figura 26. The Day War Came. Fuente: Davies y Coob, 2018.....	190
Figura 27 Elvis. Fuente: Le Thanh y Dautremer, 2009.....	191
Figura 28 Ilustración de cultura norteamericana. Fuente: Participante 3.	191
Figura 29 King Kong. Fuente: Browne, 2006.	191
Figura 30 Lección de anatomía”. Fuente: Alonso, 1970.	194
Figura 31 Tengo Miedo. Fuente: Da Coll, 2012.	200
Figura 32 Jimmy el más grande. Fuente: Buitrago y Yockteng, 2016.	200
Figura 33 Ilustración cultura colombiana. Fuente: Participante 8.....	200
Figura 34 Categorías que componen Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica. Fuente: Elaboración Propia.	205

Lectores interculturales: una apuesta en educación superior a través de literatura

Introducción

El presente trabajo de investigación surge de la reflexión en torno a tres categorías centrales: *Literatura*, *interculturalidad* y *Subjetividad*, estableciendo sus relaciones e implicaciones en el marco de la educación superior. Por ello, se generó la búsqueda de antecedentes que permitieran 1) situar a la investigadora en cuanto a la producción de conocimiento respecto a estos tópicos, 2) identificar distintas perspectivas teóricas de abordaje de la interculturalidad, 3) reconocer las principales maneras de investigar estos conceptos y 4) explorar diversos abordajes en las intervenciones literarias e interculturales.

En los antecedentes se revisaron 57 productos investigativos a nivel nacional e internacional, identificando tendencias a partir de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Esta indagación favoreció la configuración del problema de investigación, la producción pedagógica de los talleres literarios y la exploración de diversas corrientes epistemológicas tanto de la literatura como de la interculturalidad, lo cual aportó claridad en el marco teórico.

A partir de los resultados de los antecedentes, se evidenció la necesidad de profundizar respecto a la producción de subjetividades en las que interfieren en las posturas epistemológicas y metodológicas de la interculturalidad y la literatura. Además, se hizo imperativo generar reflexiones entre la apuesta educativa y los contextos globalizados que producen sociedades competitivas y alejadas de la literatura, la crítica y la reflexión con otras maneras de comprender el mundo.

Por este motivo, el interés investigativo consistió en la conformación de talleres literarios que propiciarán encuentros interculturales, con el fin de reconocer la configuración de subjetividades de estudiantes que participarán en dicha experiencia. De esta manera, se abordaba en complejidad aquellas producciones de modos de ser sujeto que se gestaban, a partir de las reflexiones entre cosmovisiones y la vivencia literaria.

Así, el proyecto investigativo tuvo como objeto de estudio la subjetividad en la conformación de escenarios de formación intercultural y literario, debido a que a través de dichas experiencias se esperaba generar nuevas subjetividades. Así, se trataba de una reelaboración de lo que significa la vivencia literaria y los encuentros interculturales, partiendo de una experiencia de formación. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación la estructura del proyecto de indagación, con el fin de brindar claridades en cuanto a la organización y las temáticas que se abordan.

A partir de ello, se generó la construcción del problema de investigación que discute la tendencia del abordaje de la interculturalidad en el énfasis con comunidades vulneradas históricamente, la poca intervención pedagógica universitaria referente a la interculturalidad y la literatura, el papel instrumentalizado de las obras literarias en pro de la formación globalizada, las posibilidades de leer literatura desde un lugar de reflexión sobre asuntos colectivos y la ausencia de crítica en cuanto a relaciones jerarquizadas de ser, saber y poder. Este último elemento sugiere complejizar la interculturalidad desde la construcción de una sociedad crítica y propositiva, como un proyecto político y ético (Walsh, 2012). De este modo, se enfatiza en la necesidad de reflexión respecto al papel de la formación en encuentros con cosmovisiones, mediados por la literatura para la consolidación de una sociedad.

En el Marco Teórico se abordó a profundidad las categorías. Primera, *Interculturalidad* concebida desde la postura crítica de Walsh (2009), partiendo del reconocimiento de las relaciones de poder, saber y ser para producir vínculos con cosmovisiones diversas desde la legitimidad de la diferencia. Así, el *diálogo* es un concepto crucial en la generación de los

encuentros interculturales, debido a que requiere de una reflexión constante entre lo propio y la otredad. Segunda, *Subjetividad* entendida como una producción sociocultural que permea la posición del individuo en un campo de representación referente a modos de ser sujeto, producidos históricamente. En este contexto, se genera una elaboración por parte del individuo en cuanto a los elementos con los cuales desea y debe objetivarse. Desde este proyecto de indagación se sostiene que el sujeto se produce en el marco de ejercicios de reflexión crítica en cuanto a cómo ha sido producido en su devenir -Ontología crítica del presente-. Esto posibilita la elaboración de lógicas distintas a aquellas establecidas históricamente.

Tercera, *Literatura* comprendida como experiencia sociocultural y humana que permite generar significancia respecto a la existencia, la conformación de relaciones íntimas y colectivas y la elaboración de nuevos mundos. En este apartado se enfatizó respecto a la literatura como objeto cultural que favorece la construcción de identidad y la relación con diversas culturas, permitiendo generar reflexiones respecto a la existencia, los saberes, los actuares, los pensamientos, entre otros. De allí que se establece que la didáctica de la literatura implica un proceso riguroso en la consolidación de escenarios de experiencia con obras literarias.

En el Marco Metodológico se estableció el paradigma hermenéutico-interpretativo como modo de la construcción del conocimiento científico desde la postura sociocultural e histórica, a partir de la comprensión y la interpretación de los contextos particulares. Así mismo, desde esta perspectiva se explicitó la prioridad en la reivindicación de los saberes producidos en las experiencias y las prácticas, generando reflexividad de la cotidianidad pedagógica y educativa.

Se determinó la sistematización de experiencias expuesta por Jara (2018) como la metodología investigativa, permitiendo la producción del saber pedagógico desde la reconstrucción de lo vivido, reflexión e interpretación constante por parte de los

participantes. En relación con ello, se enuncian las diversas técnicas de recolección de la información, a saber: observación participante, entrevista y propuesta de intervención didáctica. De igual modo, los diarios de campo, los instrumentos de planeación, el formato de entrevistas, los registros de audio y fotográficos se sustentan como los instrumentos de esta investigación.

A partir de ellos, se relató las maneras y las decisiones que permitieron sistematizar la experiencia vivida en cuatro sesiones de los talleres literarios *Entre nosotros*, los cuales fueron impulsados por la investigadora y buscaban generar encuentros interculturales mediados por arte, música y obras literarias. Estas sesiones se llevaron a cabo en el segundo semestre del 2019 en la Pontificia Universidad Javeriana, recibiendo el apoyo de la Vicerrectoría del Medio Universitario de dicha institución, y contó con la participación de estudiantes de distintas disciplinas y niveles de formación. Aunado a ello, se relataron las maneras en que se construyeron las categorías desde los datos recolectados, sustentadas de la codificación abierta, axial y selectiva expuesta por Strauss y Corbin (2002), para lo cual se utilizó el software NVIVO Pro. Se enunciaron y reconstruyeron las limitaciones del estudio y los mecanismos de fiabilidad y validez de la investigación.

En el análisis de resultados se consolidaron los análisis a las categorías inductivas, que fueron producidas en el marco metodológico, para ello se generó una triangulación entre aquello que decían los participantes, la fundamentación teórica y el pensamiento de la investigadora. Así mismo, en cada apartado se elaboró un esquema que permitiera al lector reconocer aquello que componía la categoría. En las conclusiones se retomaron los objetivos de la investigación, con el fin de generar posturas interpretativas para complejizar la relación entre la subjetividad, la literatura y la interculturalidad en el marco de los talleres realizados. En este apartado se generaron las diversas reflexiones que se pueden extraer del estudio, además de la identificación de elementos que pueden ser abordados a complejidad en próximas indagaciones. Finalmente, se presentaron las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del proyecto de investigación.

1. Capítulo de los antecedentes

El presente capítulo tiene como eje desarrollar el estado del arte de la investigación al hacer énfasis en la relación entre la interculturalidad y la literatura en la educación superior. Este estudio se desarrolló en cuatro etapas. Primero, se realizó una exploración documental en las bases de datos; EBSCO, Research Gate, Dialnet, Redalyc y Proquest; y en repositorios universitarios nacionales e internacionales. Para la conformación del corpus se realizó la búsqueda en las bases de datos de revistas indexadas, en inglés, español y portugués, con los siguientes descriptores: “Competencias interculturales- literatura- universidad”, “Interculturalidad- Educación Superior” y “Literatura e interculturalidad o multiculturalidad”.

Sin embargo, al realizar la exploración de las bases de datos con los descriptores anteriormente planteados, se evidenció que no se encontraban artículos investigativos en los cuales se evidenciarán las tres categorías de manera taxativa. Por esta razón, se decidió hacer una búsqueda en las bases de datos entre *la interculturalidad y la educación superior*, *la literatura en educación superior* y *la relación entre interculturalidad y literatura*. En estas búsquedas se identificaron artículos que daban respuesta al énfasis de este estudio, así se revisaron de manera minuciosa las referencias bibliográficas que se usaban en los artículos que se encontraron, con el fin de identificar nuevos artículos.

Segundo, se seleccionaron 57 artículos de investigación, proyectos de grado de Maestría, y tesis doctorales realizados y publicados entre 2005 – 2019 (véase figura 2), debido a que en este momento histórico han surgido numerosas indagaciones referentes a la interculturalidad y la literatura. Así mismo, en la Figura 3 se puede evidenciar los productos investigativos revisados por países.

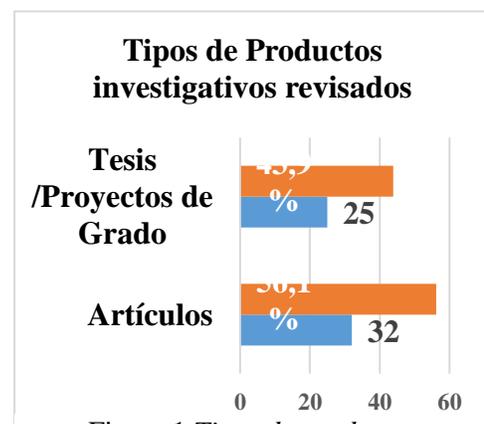
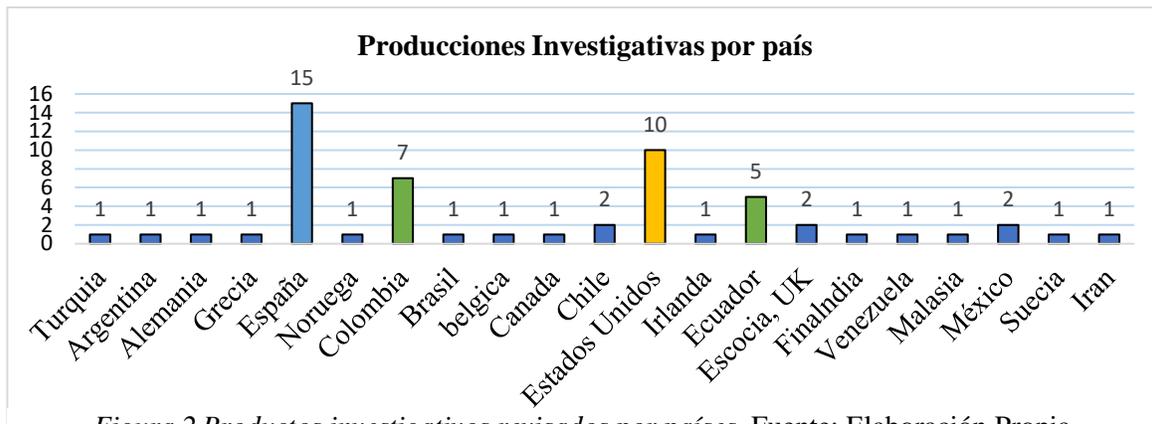


Figura 1 *Tipos de productos investigativos*. Fuente: Elaboración Propia.



En la selección de los 57 artículos se tuvo en cuenta los criterios científicos propios para reconocer la calidad de los documentos (Véase figura 4). Para la elección, se leyó de manera superficial haciendo énfasis en el resumen, la metodología y las conclusiones, determinando la coherencia con la relación entre la interculturalidad y la literatura.

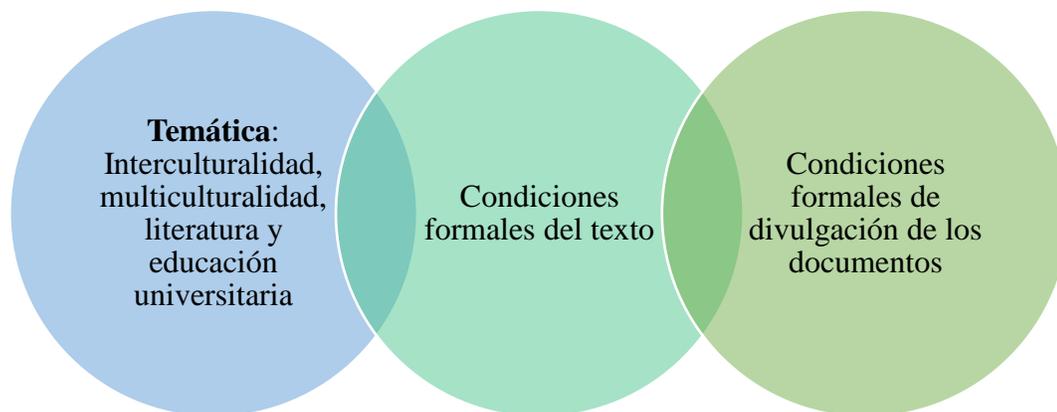


Figura 3 Criterios para la selección del corpus de información. Fuente: Elaboración Propia.

Tercero, se leyó y se sintetizaron los 57 artículos usando formatos RAE (Véase Anexo 1) y la conformación de una matriz, elaborada por la investigadora (Véase figura 5) (Véase Anexo 5), con el fin de sustraer la información más relevante de los artículos, haciendo énfasis en la manera en que entendían la interculturalidad, la literatura, la población participante del estudio y las metodologías de investigación utilizadas.

Es importante aclarar que se realizó la síntesis por medio del formato RAE de los primeros 15 artículos revisados, con el fin de revisar a detalle la presencia de las categorías rastreadas. Los 42 productos investigativos restantes se resumieron mediante la matriz (Véase Figura 5), permitiendo la facilidad en la visualización de la información y la construcción de tendencias.

Cuarto, para la construcción categorial, se leyó nuevamente la información sistematizada, través de la matriz documental para identificar códigos respecto a las temáticas de los productos investigativos (Véase Figura 6). De esta manera, se realizó la *codificación abierta* al generar una conceptualización de los datos “al agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común” (Strauss y Corbin, 2002, p. 131).

Seguidamente, estos códigos elaborados por la investigadora, a partir de los datos recolectados, se agruparon de acuerdo con la conceptualización, integrando los códigos y conformando las categorías delimitadas. Para ello, se realizó la *codificación axial* al integrar y organizar los códigos “alrededor de un concepto explicativo central” (Strauss y Corbin, 2002, p. 177), ya que se estableció una jerarquía y la relación entre las categorías (Véase Figura 7). Finalmente, se revisaron las categorías consolidadas respecto aquellos códigos que

Elementos de la Matriz
Título
País
Estudio desarrollado en
año
Base de datos
Descriptor
Tipo de documento
Categoría/Tendencia
Referencia APA
Problema
Cómo se ve la interculturalidad
Cómo se ve la literatura
Conceptos teóricos emergentes
Población
Metodología
Análisis
Principales resultados

Figura 4 *Matriz de síntesis de artículos de investigación*. Fuente: Elaboración propia.

las constituirían, permitiendo así la *codificación selectiva* (Strauss y Corbin, 2002) (Véase Tabla 1).



Figura 5 *Codificación abierta*. Fuente: Elaboración Propia.

Categoría	Códigos pertenecientes
Interculturalidad desde las políticas y documentos gubernamentales	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones • Políticas
Interculturalidad como posibilidad para descolonizar el conocimiento y construir relaciones con el otro	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura desde descolonización • Inmigración = multiculturalidad • Enseñanza de valores
Revisión literaria de textos para la construcción de experiencias y guías pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de canon • Revisión de textos literarios • Selección de la literatura • Guía
La literatura como herramienta para la enseñanza de lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia intercultural • Enseñanza de idiomas
Literatura para la apropiación de las competencias interculturales en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Lo global en lo literario • Competencia intercultural

Interculturalidad centrada en la minoría, lo diferente	<ul style="list-style-type: none"> • Etnicidad multiculturalidad • Población migrante multiculturalidad
Propuestas de Interculturalidad para niños, adolescentes y adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación preescolar • Educación primaria
Intersecciones entre interculturalidad, literatura y currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Competencia intercultural

Tabla 1 *Codificación selectiva*. Fuente: Elaboración propia.



Figura 6 *Codificación Axial*. Fuente: Elaboración Propia.

De este proceso surgieron las categorías de las tendencias encontradas frente a la relación de interculturalidad y literatura en educación superior:

Tendencias	Explicación
Interculturalidad desde las políticas y documentos gubernamentales	Existen numerosas investigaciones respecto a la revisión en términos de coherencia ente lo explícito en las políticas y documentos nacionales e internacionales.
Interculturalidad como posibilidad para descolonizar el conocimiento y construir relaciones con el otro	Surgen experiencias investigativas relacionadas con la visión de la interculturalidad desde postura crítica, generando reflexiones de saber poder y ser.
Revisión literaria de textos para la construcción de experiencias y guías pedagógicas	En productos investigativos se privilegia el abordaje de la interculturalidad en la literatura, por medio de revisiones de los textos literarios determinado aquellos que contienen

	personajes de culturas reconocidas, situaciones de migración o producción histórica de comunidades silenciadas.
La literatura como herramienta para la enseñanza de lengua extranjera	La literatura se constituye en reflejo de culturas, por tanto, se convierte en una herramienta para construir el contexto sociocultural del uso de la lengua extranjera.
Literatura para la apropiación de las competencias interculturales en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización	En numerosos productos investigativos, se avala la mediación de la ciudadanía y la interculturalidad en pro de la tolerancia y el respeto a la diferencia. Este tipo de investigaciones se abordan desde la legitimidad de la globalización, la apuesta por el relacionamiento acrítico y asimétrico.
Interculturalidad centrada en la minoría, lo diferente	Las investigaciones se constituyen interculturales o multiculturales por la presencia de personas pertenecientes a comunidades vulneradas históricamente.
Propuestas de Interculturalidad para niños, adolescentes y adultos.	Los abordajes de la literatura y la interculturalidad se llevan a cabo en la educación primaria y secundaria, pues se toma como objeto de estudio la ciudadanía. Mientras que la Universidad genera investigaciones para comprender las necesidades de los estudiantes, evidenciando vacíos en proyectos de intervención.
Intersecciones entre interculturalidad, literatura y currículo	Productos de indagación reconocen en la literatura la posibilidad para abordar la interculturalidad, por ello generan reflexiones para incorporar esta en el currículo de manera transversal.

Tabla 2 *Tendencias encontradas en los Antecedentes*. Fuente: Elaboración propia.

En la configuración categorial se evidenció que dentro de estas tendencias identificadas eran de orden epistemológico y teórico de la interculturalidad, mientras que las que se asociaban con la literatura en muchos casos se orientaban a la instrumentalización de esta como medio para favorecer la reflexión sobre la diversidad, las lenguas y las culturas extranjeras. En este contexto se puede evidenciar este hallazgo al reconocer que en gran cantidad de investigaciones se realiza una profundización epistemológica de la interculturalidad, así surgen estudios respecto a concepciones, coherencia entre políticas y la configuración del concepto interculturalidad diferencia de la multiculturalidad.

Aunado a ello, en la educación superior se encontraron estudios de apropiación de competencia interculturales y la configuración conceptual de la interculturalidad en la que no se hacía una relación explícita entre este término y la literatura. Mientras que en los grados

escolares de primaria y secundaria la literatura se circunscribe en la necesidad de aprender una lengua extranjera y como posibilidad para formar en ciudadanía, por tanto, se evidencian análisis de propuestas pedagógicas, reflexiones pedagógicas sobre los libros como mediadores de la cultura.

Respecto a las tendencias metodológicas se evidencia que para los estudios de la interculturalidad y la literatura se enmarcan en enfoques hermenéuticos de indagación, de manera que las técnicas que se utilizan son las entrevistas semiestructuradas, los estudios de caso, la observación no participante y la sistematización de prácticas pedagógicas. Además, se identifican algunos estudios relacionados con las concepciones de los estudiantes en universidades, para lo cual se realiza una triangulación entre sus relatos y narraciones con cifras y datos estadísticos de la población universitaria. Este es un aspecto interesante, ya que permiten configurar una visión micro y macro de la configuración de su subjetividad.

Con el ánimo de profundizar en cada una de las categorías identificadas, se presentan a continuación los hallazgos y los análisis de cada una de estas tendencias que permiten orientar y dar fundamento metodológico y teórico a la presente investigación.

1.1. Interculturalidad desde las políticas y documentos gubernamentales

En esta categoría se identificó un énfasis por la indagación de políticas y documentos gubernamentales referentes a la diversidad cultural con el fin de producir conocimiento investigativo. Así, este tipo de estudios se enfocan en la relación de dichos planteamientos a nivel teórico y los saberes que pueden experimentarse a través de las vivencias en la cotidianidad. Por lo anterior, surgen proyectos que buscan dar respuesta a la coherencia entre la realidad teórica e ideal con el panorama experiencial (Martínez-Cortés, 2014) y (Dunne, 2017). Rodríguez (2017) reconoce que en las políticas pedagógicas hay una tendencia por

abordar la diversidad desde la educación bilingüe, a partir de una metodología etnográfica, que constó de observación participante y no participante, la entrevista semi estructurada y los registros audiovisuales.

Martínez-Cortés (2014) pone énfasis en la relación entre las posturas epistemológicas y la configuración de las políticas interculturales en la educación superior, debido a que a partir de ellas se reconocen a los sujetos indígenas desde diversas lógicas. En el estudio avanzado por Martínez-Roldán y Sayer (2006) se evidencia como la política de inmigración en Estados Unidos explicita la necesidad de formar en lenguas extranjeras, permitiendo que los sujetos puedan responder su contexto al navegar entre las lenguas y las culturas que los trastocan.

De igual modo, las indagaciones ponen en relieve la reflexión sobre el papel de las políticas en la conformación de escenarios educativos para la diversidad por el lenguaje (Rodríguez, 2017), (Martínez-Roldán y Sayer, 2006) y (Benítez, 2013). En relación con este aspecto, se evidencia que las políticas de migración e inmigración tienen una complejidad en la forma en que se aborda la diversidad y el fin último de la interculturalidad.

En este sentido, las políticas de la diversidad se constituyen en un panorama para comprender la realidad macro referente a la población, consolidando bases normativas y apuestas gubernamentales que orientan las acciones en el aula. Ese es el caso de la investigación realizada por Benítez (2013) al construir un corpus teórico como base para la estructuración de una guía que propicia la oralidad con estudiantes de séptimo grado, presente en la experiencia pedagógica.

1.2. Interculturalidad como posibilidad para descolonizar el conocimiento

En esta tendencia es interesante reconocer que en todos los documentos revisados se plantea una postura teórica de la interculturalidad relacionada con la descolonización del saber, ser y poder, al reconocer diversas cosmovisiones que distan de las perspectivas eurocéntricas. La interculturalidad se relaciona con la configuración de una subjetividad agenciadora de las culturas que fueron silenciadas y vulneradas a través de la historia. En este contexto, surgen investigaciones que plantean la necesidad de la descolonización de las prácticas en un contexto en el que se ven inmersos sujetos pertenecientes a comunidades indígenas y afrodescendientes (Martín-Díaz, 2017).

Esto genera una posición intervencionista referente al diálogo de saberes y la estrategia de consolidación de comunidades interculturales, principalmente con instituciones categorizadas como diversas (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016). Así mismo, se presenta la descolonización del saber a través del diálogo en la investigación de la literatura intercultural, por lo cual se presentan relaciones interculturales que trascienden en la manera en que se configura epistemológicamente la realidad y el panorama educativo (Valenzuela, 2017). Para ejemplificar, en el estudio de Lawson (2013) se reflexiona sobre el uso de la literatura para analizar las representaciones de familia que circulan en la sociedad, permitiendo la discusión desde las experiencias sociales de los sujetos.

En los documentos revisados se evidencia una postura de la interculturalidad como la posibilidad para el reconocimiento con el otro y la construcción intersubjetiva del sujeto. Así, este término se concibe como una relación profunda y transformativa del individuo y de la comunidad, por tanto va más allá del reconocimiento y de la tolerancia. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se sitúa desde los estudios poscoloniales, trazando una crítica a los modelos hegemónicos y de poder de los saberes, las prácticas, la producción de las subjetividades (Aman, 2015) y (Hernández y Pérez, 2013).

De igual modo, se evidencia una tendencia europea en la que se ve la interculturalidad como integración de los inmigrantes y minorías étnicas al afrontar las situaciones de migración de países africanos y asiáticos a Europa (Rodríguez, 2017). En América Latina este concepto se encuentra relacionado de manera directa con las relaciones de dominación colonial en el saber, hacer y ser (Rodríguez, 2017), (Nemogá-Soto, 2018), (Nobile y Alvez, 2018), (Mato, 2011), (Martínez-Cortés, 2014) y (Mato, 2015).

1.3. Revisión literaria de textos para la construcción de experiencias y guías pedagógicas

Se evidenciaron gran cantidad de documentos investigativos que tenían como objetivo realizar rastreos y una conceptualización a nivel teórico de la literatura y la interculturalidad, que buscan como configurar el quehacer del maestro. La mayoría de estos documentos realizan un marco teórico enfocado a la didáctica de la literatura, seleccionan unas obras literarias que, luego, son analizadas a la luz de las composiciones literarias (Ibarra, 2018).

En este sentido, se asume la literatura como reflejo de lo cultural, lo cual implica entenderla desde una conexión compleja entre la realidad y la narración a través de los lenguajes (Peña, 2012), (Ibarra y Ballester, 2017), (Llorente, 2017), (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrel y McAdam, 2014) y (Valenzuela, 2017). De esta forma, también se entiende como “un conjunto de esquemas y espacios conceptuales que a nivel ideológico y cultural configuran los discursos individuales y colectivos con una influencia bidireccional entre el sujeto y la sociedad” (Peña, 2012, pp. 30-31).

Se evidencia una apuesta centrada en la didáctica de la literatura intercultural para la formación de valores (Ibarra y Ballester, 2017), (Llorente, 2017), (McAdam, Arizpe, Devlin, Farrell y Farrar, 2017). Al respecto, Rivera y Romero (2017) reconocen la literatura

intercultural como aquella que es trasmisora de valores, al ser producto de la herencia cultural y coyuntural en los procesos de identidad.

Así, se hace énfasis en la identificación de elementos que permiten evidenciar una relación clara entre la literatura y la interculturalidad, con el fin de categorizar las obras y clasificar de acuerdo con las posibilidades de generar encuentros interculturales (Peña, 2012). De esta forma, los distintos elementos, la forma de narración, los diálogos producidos por el autor, las interpelaciones del sujeto lector y la configuración de escenarios y personajes juegan un papel importante en la relación y conformación de la interculturalidad (Ibarra y Ballester, 2017).

En el marco de esta perspectiva de abordaje de la literatura, se considera pertinente la configuración de los itinerarios literarios como una apuesta metodológica para las necesidades de la educación intercultural, al abordar la identidad de sujetos inmigrantes y participes de la construcción de la memoria (Ibarra y Ballester, 2017). Esto genera que estos estudios se enfoquen de manera radical en la literatura, asumiendo la interculturalidad como una cualidad de los textos o un fenómeno en las aulas.

Los libros álbum son estudiados como literatura visual que permite la construcción de competencias de los estudiantes, entorno a la construcción del posicionamiento crítico (McAdam, Arizpe, Devlin, Farrell, y Farrar, 2017). Por esta razón, en las indagaciones se generan reflexiones respecto a los criterios de selección de este tipo de textos al promover la lectura horizontal y múltiple, permitiendo producir estrategias interpretativas para textos que no fuesen multimodales (McAdam, Arizpe, Devlin, Farrell, y Farrar, 2017).

Aunado a ello, la mayoría de los textos plantean la necesidad de brindar una mirada literaria desde un campo disciplinar frente a aquello que se lee en las aulas, por esta razón se construyen los análisis a partir de categorías consolidadas a través de la historia por esta

disciplina y de la lingüística (Rivera y Romero, 2017). En estas revisiones literarias se reflexiona sobre el criterio de selección de obras literarias, por tanto surgen productos pedagógicos como catálogos de literatura, guías pedagógicas para orientar la labor docente y reconocer las potencialidades de esta para desarrollar competencias en pro de la diversidad o para la adquisición de una lengua extranjera (Boles, 2006).

En definitiva, la literatura se constituye en un aspecto para el encuentro de culturas, desde una perspectiva intercultural que permite su conocimiento y diálogo continuo (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrel y McAdam, 2014) y (Arellano, 2011). Lo anterior, se denomina la conformación de territorios interculturales en los cuales el lector puede hacer uso de sus ideas y opiniones sobre su vida y su cultura, así como del conocimiento y el diálogo con otra cosmovisión (Peña, 2012).

1.4. La literatura como herramienta para la enseñanza de lengua extranjera

Esta tendencia se encontró en los artículos, ya que se asociaba la formación intercultural en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, generando que las acciones del investigador se orientaran a develar el efecto de la literatura en la adquisición de nuevas competencias lingüísticas.

Así, se instaura la visión de la literatura como una herramienta que posee material cultural, el cual es necesario para poder utilizar las expresiones de acuerdo con un sentido contextual (Llorente, 2017). Sin duda, este hallazgo permite evidenciar la concepción de los libros como la caja de herramientas en la que se pueden aprender valores, modos de pensar y expresiones propias de la cultura extranjera. Además de aplicar los conocimientos lingüísticos apropiados a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

De esta manera, este corpus consolidado responde a necesidades de la didáctica y la pedagogía, al enfocarse en el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Por esta razón, los libros se constituyen en escenarios de encuentro para poner en uso aquellas comprensiones lingüísticas y pragmáticas de la lengua (Gómez, 2013) y (García, 2007). Así, los libros vistos son recursos didácticos para consolidar nuevos conocimientos, pues a través de la fantasía se retoman valores interculturales necesarios para el reconocimiento de la diversidad. Llorente (2017), por su parte, presenta como resultado principal que el cuento es el instrumento para la enseñanza de las lenguas extranjeras, propiciando que los estudiantes se familiaricen con la lectura, al atravesar mundos fantásticos.

En muchos casos, las propuestas didácticas se relacionan con la realización de preguntas sobre los textos, puesto que configuran un espacio para la discusión, la interpretación y el uso lingüístico (Llorente, 2017) (Martínez-Roldan y Sayer, 2006), (Colomer, 2012b). Lo anterior es coherente con la evaluación de las comprensiones por parte del estudiante, generando así prácticas que buscan comprensiones más allá de interpretaciones. En consecuencia, se generan discusiones desde la visión del producto literario como dado y terminado, del cual se cuestiona el entendimiento de este.

Así, mismo, es interesante encontrar estudios que orientan sus objetivos a la reflexión entre los modos de pensar y actuar de acuerdo con su procedencia y su lenguaje materno, ya que generan reflexiones sobre las diferencias epistemológicas de las culturas y las plantea como un referente para la enseñanza de la lengua extranjera. Sobre esto, Martínez-Roldan y Sayer (2006) enfocan su investigación a reflexionar sobre el desarrollo de la bilingüedad de un grupo latino del tercer grado, por medio de la lectura de literatura. Así, los estudiantes navegan entre el español y el inglés para responder a los contextos en los cuales se ven inmersos. Por esta razón, es importante reconocer la capacidad para situarse en los contextos sociolingüísticos y socioculturales, a los que no necesariamente proponer límites claros, sino que los atraviesan de manera arbitraria.

Finalmente, algunos productos investigativos se realizaban en el marco de la búsqueda de la motivación, la curiosidad y la necesidad de aprender una lengua extranjera para su formación. Por este motivo, se situaba la literatura como dinamizador al sacar de las rutinas académicas a los estudiantes y permitirles vivenciar un escenario de uso contextual de la lengua extranjera. Al respecto Llorente (2017) produce su investigación al identificar la no motivación en los estudiantes por el inglés como objeto a aprendizaje, por tanto construye una propuesta didáctica basada en cuento para favorecer la apropiación de la lengua extranjera. Lo anterior, permite lograr conclusiones respecto a la posibilidad de la literatura por el reconocimiento de las culturas (multiculturalidad) y la puesta en diálogo con otras culturas (interculturalidad), puesto que lo ideal es configurar espacios literarios para la relación con el otro y poder desempeñarse en la lengua extranjera.

1.5. Literatura para la apropiación de las competencias interculturales en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización

Esta tendencia se consolidó a través de los numerosos estudios en los que se enfocaban en la apropiación de competencias interculturales, en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización como objetos a enseñar. De esta forma, muchas investigaciones plantean la construcción de propuestas didácticas que se enfocan a generar encuentros interculturales y multiculturales a través de la literatura. Así, hay énfasis en la construcción de escenarios en los que se discuta y se tome como tópico la diversidad, a través de la investigación acción y la etnografía como metodologías de investigación.

Por un lado, los productos de indagación situados desde la investigación acción realizan un diagnóstico de un fenómeno, encontrando un problema y generando acciones para su transformación. En relación con esto, Encabo, López y Jerez (2012) realizaron un proceso de indagación para evidenciar si un grupo – seleccionado previamente- mejoraba sus competencias interculturales a través de la lectura de libros álbumes, a través de una escala de medidas de las actitudes hacia la multiculturalidad. Así, la competencia intercultural se ve

asociada con la búsqueda de la integralidad en la ciudadanía del sujeto, al concebirla como objeto de estudio. No obstante, no se encuentran estudios en los que la literatura sea un mediador para la construcción y la generación de la postura crítica de los sujetos, respecto a los procesos de globalización. En este contexto, la literatura toma una visión instrumental en la medida en que se configura como un material para fortalecer las competencias interculturales, relacionadas con la convivencia con los otros (Ramírez-Espinosa, Colmenares-Rodríguez y Castellanos, 2019).

Por otro lado, se construye una concepción de literatura como un mediador más allá del mero instrumento que posibilita explicitar la realidad diversa multicultural, al configurarse como mediador en los diálogos entre culturas. Frente a esto, Llorente (2017) reconoce que los cuentos presentan una visión globalizada del mundo, fomentando los valores y las aptitudes para valorar la diversidad como algo enriquecedor. En definitiva, los cuentos se orientan al desarrollo integral de los niños. Así mismo, algunos estudios centran su investigación en evidenciar cómo favorece la literatura en el reconocimiento de la identidad cultural, para lo cual sistematizan una experiencia pedagógica (León y Restrepo, 2013).

De igual manera, se encuentra una tendencia por los libros ilustrados y libros álbum, como literatura infantil, que permiten generar dos lenguajes para producir significado y propiciar una experiencia estética. Así, los textos visuales se configuran como un medio para desarrollar prácticas letradas interculturales, a través de la literatura se puede tocar fibras y sentimientos desarrollados en las experiencias de migración. Se genera un trabajo estético frente a la realidad de los tránsitos, ya que la literatura es un modo de representación de la realidad como una manera creativa (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrell y McAdam. 2014). La literatura se constituye como un campo de relaciones entre sujetos de culturas diferentes, lo cual está vinculado con la virtualidad (Diehl y Prins, 2008) y la presencialidad.

1.6. Interculturalidad centrada en la minoría, lo diferente

En muchos estudios se concibe la necesidad de la interculturalidad en la vivencia con la población indígena, campesinos y afrodescendientes debido a que ellos poseen características culturales explícitas, que no son acordes con las visiones occidentales y europeas de la realidad. Por este motivo, la población de estos estudios son sujetos con cualidades cosmovisionales centradas en la oralidad y en el conjunto de valores, modos de pensar y prácticas. Así, el sujeto investigador sitúa su investigación en contextos en los que se evidencia de manera tangible las diferencias culturales, por ejemplo: Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y México.

Se evidencia una tendencia por la indagación de universidades interculturales, las cuales están dirigidas para la población indígena reconociendo las tensiones epistemológicas y gubernamentales en su funcionamiento. Esto se debe a que este tipo de instituciones no responden de manera explícita a los objetivos del mercado y la visión neoliberal de la educación, por el contrario son escenarios alternativos en los que se imparte una forma de educar desde la cosmogonía y la ciudadanía (Martín-Díaz, 2017), (Mato,2011) y (Mato, 2015).

Así mismo, se realiza una constante clasificación entre los sujetos que pertenecen a estos grupos vulnerados a nivel histórico y aquellos que no son indígenas, campesinos o afrodescendientes son categorizados como convencionales. Esto evidencia que hay pocos estudios que conciben la interculturalidad como una realidad en la sociedad, que va más allá de pertenecer a un grupo, sino que alude a poner en contacto el *ethos*. Para Muñoz (2013) la interculturalidad se relaciona con una conciencia por el conocimiento por otras culturas, para comprender la diversidad en la realidad misma y comprender que la educación intercultural no es solo para minorías, sino para generar relaciones entre los sujetos y en su cotidianidad.

Se privilegia la formación del indígena en tanto permite la crítica a los enfoques neoliberales y la reproducción de saberes colonizados (Nemogá-Soto, 2018) y (Nobile y Alvez, 2018), sin embargo, no se evidencian propuestas que generen crítica por parte de los sujetos convencionales. Así, se identificaron estudios investigativos que ponen en el centro el diálogo de saberes, como un eje transversal en la educación de las universidades interculturales (Ávila, Betancur, Arria y Ávila, 2016).

Así mismo, se evidenció que la mayoría de las propuestas plantean la diferenciación entre literatura y literatura intercultural, ya que esta última alude a textos en los que se involucra distintos grupos étnicos. De esta manera, la literatura intercultural es un proceso activo que envuelve las competencias que se sitúan desde la conciencia de la identidad cultural, relacionada con la empatía y la lectura crítica de las situaciones interculturales (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrel y McAdam, 2014) y (McAdam, *et al.*, 2017).

Finalmente, se evidencia una tendencia sobre las minorías en contexto de migración, al concebir la literatura como un puente entre las culturas, las relaciones sentimentales y la configuración del territorio (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrel y McAdam, 2014), (Colomer, 2012b), (Chovaconcova, 2015), (Aerila, Soininen y Merisuo-Storm, 2013), (Martínez-Roldan y Sayer, 2006), (Ibarra y Ballester, 2017), (Boles 2006), (Hibbs, 2016) y (Yeon, 2016).

1.7. Propuestas de Interculturalidad para niños, adolescentes y adultos.

Hay una fuerte tendencia por realizar estudios para la población infantil que cursa los grados de primaria y secundaria, por tanto se evidencia una apuesta desde la didáctica de la literatura y la necesidad de formación para la ciudadanía (Arizpe, Bagelman, Devlin, Farrel y McAdam, 2014), (Colomer, 2012b), (Stubblebine, 2009), (Chovaconcova, 2015), (Martínez-Roldan y Sayer, 2006), (Ibarra y Ballester, 2017), (Boles 2006), (Hibbs, 2016),

(Goodale, 2012), (McAdam, *et al.*, 2017), (González y Borham, 2012) y (Yeon, 2016). No obstante, en la investigación de Blioumi, (2015) se realiza una apuesta en educación superior con literatura multicultural como una herramienta para la multiculturalidad.

1.8. Investigaciones entre la interculturalidad y la literatura en el currículo

En los artículos de investigación se evidencia la necesidad de pensar la diversidad cultural de manera transversal en el currículo, generando acciones interrelacionadas para lograr el trabajo de la interculturalidad (Mahmud, Ong & Ismail, 2019). Desde esta perspectiva, se evidencian investigaciones enfocadas al diseño, la implementación y la reflexión entre las propuestas consolidadas y su efecto en el currículo. Para Stubblebine (2009) los estudiantes al tener contacto con la literatura multicultural consolidan un nuevo punto de vista frente a la diversidad al entenderla como una realidad en las aulas, además se ubican los beneficios y los retos de la diversidad y del uso de la literatura intercultural. En definitiva, la literatura como una manera de configurar y formar su vida, además de reconstruir las representaciones sociales de otras culturas y la propia identidad.

El currículo es centrado en los americanos, por tanto es pertinente pensarlo en los diferentes grupos sociales y culturales que se encuentran en las aulas de clase. La visión de conocimiento y aceptación de la diversidad, los educadores necesitan una sensibilidad cultural frente a la diversidad, ya que los niños reconocen las diferencias raciales desde la edad del jardín. De esta manera, los educadores tienen un rol importante en la formulación del currículo con los objetos de aceptación y conocimiento (Arellano, 2011).

Para Yeon (2016) Es imperativo que se reflexione y se utilice la literatura multicultural en los currículos, teniendo en cuenta la historia de los sujetos y la cultura, puesto que esta es una herramienta por la que se cierran las brechas sociales. De este modo, la literatura permite que los sujetos construyan una perspectiva crítica de la realidad cultural que enfrentan a diario de

manera que se conviertan en ciudadanos globales que propicien el respeto. Por este motivo, es importante pensar en la calidad de los textos que se leen con los estudiantes, debido a que estos también posibilitan que los niños tengan unas habilidades sociales y actitudes emocionales.

1.9. Reflexiones: aportes del estado del arte al proyecto investigativo

El rastreo de los antecedentes permitió reconocer que la interculturalidad es asumida en el marco de la intervención y la indagación con comunidades que han sido vulneradas históricamente, lo cual es un elemento importante en la reivindicación de los saberes, prácticas y poderes. Sin embargo, en el proyecto de investigación se concibe que la interculturalidad es un fenómeno que interpela a sujetos ciudadanos que se encuentran en interacción con diversas cosmovisiones. Por ello más allá de comprender la interculturalidad asociada a comunidades específicas se trata de entenderla como una categoría que permite generar reflexiones respecto a los modos de relacionamiento, conocimiento y acercamiento del poder.

La tendencia relacionada con la priorización de propuestas interculturales y literarias en la educación primaria y secundaria evidencia una reflexión respecto a la ciudadanía y el aprendizaje para la vida en comunidad, sin embargo, reconocer estos vacíos en la universidad sugiere consolidar proyectos de investigación que permiten repensar las finalidades de educarse en dicho escenario. Sin duda, este es un elemento que puede subsanarse con investigaciones como la presente, debido a que implica la apuesta reflexiva en las prácticas educativas que producen a los sujetos universitarios en la actualidad.

El lugar de la literatura se ve relegada a instrumento para la enseñanza de lenguas extranjeras, evidenciando vacíos en estrategias de lectura literaria para la conformación de ciudadanos consientes y críticos de las formas en que se relacionan. Así mismo, se puede

materializar la distancia de la universidad y la literatura en la conformación de prácticas interculturales, puesto que en pocos estudios e intervenciones se promueve esta relación.

Aunado a ello, es pertinente evidenciar múltiples concepciones de la interculturalidad que orientan los procesos de indagación e intervención de los productos revisados, generando abordajes tanto en la crítica como del reconocimiento para la tolerancia acrítica. En consecuencia, se encuentra una relación epistémica en la configuración de intervenciones didácticas respecto a la interculturalidad y la literatura, permitiendo deslumbrar los lugares de enunciación de los promotores de dichos productos de indagación. Por esta razón, la reflexión en torno a la interculturalidad como concepto polisémico es necesaria en el marco de la producción de encuentros entre cosmovisiones diversas.

En definitiva, se evidencian experiencias respecto a la interculturalidad desde la postura crítica, evidenciando la posibilidad para trastocar las relaciones de saber, poder y ser. En estos productos investigativos la literatura se configura en un modo de reflexión humana frente a los modos en que se relaciona con la otredad y lo propio, permitiendo abordar los estereotipos, los modos de conocer priorizados y maneras de ser establecidas en lo histórico. Este proyecto de indagación busca generar este tipo intervenciones interculturales desde la revisión de las prácticas y la posibilidad para proponer nuevas formas de relación, en este sentido la literatura es un medio para la configuración del sujeto intercultural.

2. Planteamiento del Problema

Colombia es un país diverso en el que coexisten formas diferentes de vivir, relacionarse y comprender la realidad, al contar con las comunidades afros, gitanas, campesinas, ciudadinas e indígenas. Al respecto, el Ministerio de Cultura (2013) reconoce que esta nación es plural debido a las “identidades y expresiones culturales de los pueblos y comunidades que la conforman como Nación” (p.3). Así mismo, MinCultura establece que cohabitan múltiples lenguas que están presentes en el territorio colombiano, entre ellas “65 indígenas, dos lenguas criollas afrodescendientes (Creole y Palenquera) y el Romaní” (MinCultura, 2013, p.3).

Al reconocer las diversas maneras de habitar el mundo y las prácticas socio culturales que subyacen en el territorio colombiano, se ha consolidado un cuerpo normativo internacional y nacional al respecto. Este tiene el propósito de proteger las distintas culturas, como se puede evidenciar en la siguiente figura.



Figura 7 Normativa de diversidad cultural. Fuente: (MinCultura, 2013, p.4).

La mayoría de estas medidas se orientan a comunidades negras, indígenas, migrantes y gitanas, enfatizando en esos modos de vida y desvirtuando las culturas ciudadinas que han consolidado sus cosmovisiones, a través de su experiencia en dichos territorios, su historia y herencia de otras partes del país. En relación con ello, se coteja esta realidad normativa con la identificación de la tendencia de los antecedentes relacionada con la priorización de apuestas culturales a comunidades que han sido vulneradas históricamente, sin embargo, se desvirtúan las experiencias de los convencionales (llamados así en algunos estudios revisados).

Aunque, el reconocimiento cosmovisional se ha orientado a comunidades que han sido vulneradas y opacadas históricamente, es pertinente reconocer que todo sujeto trae consigo y se ha fundido desde la comunidad, el territorio y los elementos simbólicos e históricos que orientan sus creencias y valores. Por consiguiente, es evidente la pluralidad cultural en ciudades como Bogotá, ya que en ella coinciden cosmovisiones, es decir “formas de ser, pensar y sentir” (García, Pulido y Montes, 1997, p.236), que implican la conformación de diálogos interculturales.

Desde esta perspectiva, cada sujeto ha construido una relación con su cultura que merece ser analizada desde una perspectiva social y, en este caso, educativa, así no pertenezca a las comunidades negras, indígenas, migrantes o gitanas. Esta reflexión es imperativa en la contextualización de la educación, debido a que se trata de comprender el marco sociocultural en el que se encuentran inscritos agentes educativos, teniendo en cuenta las cosmovisiones y las herencias que los conforman.

Aunado a ello, reconocer el potencial cultural de cada sujeto implica comprender la coexistencia de diversas maneras de habitar el territorio, lo cual supone que la educación superior oriente sus objetivos en la producción de la convivencia, reconociendo la igualdad biológica y la diferencia cultural en la manera en que concibe el mundo y se relaciona él

mismo, el otro y el entorno (Maturana, 2002). De esta forma, en los escenarios educativos se debe promover la construcción intersubjetiva, al asociarse con la realidad de existencia y producción a partir del otro, legitimando la diferencia y la dignidad del sujeto (Maturana, 2002).

A propósito de lo expuesto anteriormente, el concepto de interculturalidad permite develar los tejidos socioculturales que posibilitan la interacción entre cosmovisiones diversas, facilitando a su vez la apuesta por la formación del sujeto para aprender a vivir en comunidad. Cabe anotar que la interculturalidad es una categoría polisémica que responde a posturas epistemológicas: relacional, funcional o crítica, que producen modos de ser sujeto y formas de relacionamiento en la sociedad (Martínez-Cortés, 2014). Por ello, este proyecto de investigación se sitúa desde la perspectiva crítica en la producción de una ciudadanía que propicie la convivencia, el diálogo, la argumentación y la participación, a partir del cuestionamiento y la generación de nuevas maneras de relacionarse.

En definitiva, la interculturalidad se relaciona con la reflexión de la convivencia, al ser la posibilidad de “desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo” (Walsh, 2010, p. 92). Así, se producen relaciones justas y conscientes de los lugares de enunciación de los sujetos en interacción, posibilitando la reivindicación de saberes silenciados y la elaboración de diálogos interculturales.

La interculturalidad en la educación superior radica en la necesidad de comprender la diferencia desde visiones constructivas, críticas, no discriminatorias y propositivas, reconociendo perspectivas diferentes, modos de ser y habitar el mundo de una forma particular. Por este motivo, este concepto requiere de la deconstrucción de sistemas de representación de la otredad, posibilitando la creación de estrategias que promuevan la equidad y la reflexión sobre las maneras en que circula el poder (Albán, 2005).

En este sentido la universidad ¹, al configurarse como institución de educación superior, debe propender por la formación para la vida en comunidad, debido a que se constituye en productor de sujetos que se posicionan socioculturalmente. Por lo anterior, la naturaleza de esta institución implica un desafío en la posibilidad de aprender, ser y actuar con los otros, consolidándose en un escenario que reflexione sobre la manera en que convergen distintas cosmovisiones.

En particular, el contexto de esta investigación es la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá D.C), una institución que se caracteriza por su humanismo, su integración regional y su formación al servicio, puesto que sus funciones misionales: docencia, investigación y extensión promueven la visión global e interdisciplinar (Pontificia Universidad Javeriana, Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario, 26 de abril de 2013). En esta universidad, la integralidad y la formación crítica es un elemento primordial, mientras que la pluralidad cosmovisional es un asunto que se ha abordado, a través de la Vicerrectoría del Medio Universitario.

De allí que la universidad sea concebida como escenario de intervención de la sociedad, posibilitando dotar a los sujetos de espacios reflexivos para la reelaboración de las lógicas y las maneras de relacionamiento entre cosmovisiones diversas. Sin embargo, se requiere de indagaciones que retomen como objeto de estudio e intervención las prácticas educativas universitarias, ya que, acorde con los antecedentes, los estudios priorizan el análisis de concepciones, representaciones sociales y la revisión de políticas, dejando de lado investigaciones centradas en la construcción de estrategias interculturales.

¹ se ha relacionado con el término *Stadium Generale* que alude al acceso de personas de todas partes del mundo al saber, permitiendo comprender la diversidad y la complejidad en coexistir (Chuaqui, 2002). Así mismo, este concepto alude a: *Universum* es decir “reunido en un todo”, *Universitas magistrorum et scholarium*: comunidad de maestros y alumnos y *Universitas Literarum*: institución que reúne el saber (Chuaqui, 2002).

En este marco, la institución de educación superior se debe constituir como un escenario sociocultural en el que se ponga en cuestionamiento la manera en que los sujetos se apropian, enfrentan y reconstruyen la realidad. Por este motivo, la educación, desde este proyecto de investigación, tiene como propósito formar sujetos comprometidos por su comunidad y su cultura dispuestos a relacionarse de manera respetuosa con otras cosmovisiones, exponiendo preguntas y proponiendo aspectos para la construcción de la convivencia.

Por lo anterior, las universidades tienen dos responsabilidades. Por un lado, “conservar y fomentar el patrimonio cultural del país” (Ley 30, 1992, Art 6), en el marco de la formación de profesionales. Por otro lado, generar espacios de reflexión sobre las relaciones con otras cosmovisiones para desarrollar competencias interculturales, permitiendo a los estudiantes desempeñarse como profesional en otros lugares del mundo (Salmi, 2014). Es preciso aclarar que estas dos posibilidades no se excluyen entre sí, puesto que la interculturalidad permite la apropiación y la construcción de identidad sobre la cultura perteneciente y la consolidación de relaciones con otras.

. Estas reflexiones surgen en ámbitos de la educación del ciudadano intercultural, no obstante, en las universidades se discute sobre las experiencias y los saberes que se deben consolidar en la formación de los profesionales, lo cual complejiza la búsqueda de la integralidad. En consecuencia, en diversos casos se sobreponen los conocimientos empíricos y técnicos, sobre los saberes y las vivencias humanas y estéticas. Esto puede deberse a la lógica que gobierna los escenarios de formación ligada al mercado al crecimiento económico del país, privilegiando capacidades que posibiliten la competencia y la empleabilidad (Nussbaum, 2012).

En este contexto, la formación integral se constituye en la forma para abordar la igualdad de los sujetos en sus derechos y la diferencia en las experiencias vividas en su contexto histórico. Por ello, es pertinente generar estrategias para la discusión y la reivindicación de las cosmovisiones, así como la posibilidad de dialogo con otras culturas. Esto es primordial en la formación de la ciudadanía de los sujetos, ya que no existe una sola forma de ser profesional, sino que estas subjetividades se producen de acuerdo con las vivencias y los escenarios de construcción de sentido.

Específicamente, en la búsqueda de la integralidad, la Pontificia Universidad Javeriana reúne esfuerzos para brindar experiencias que le permitan al estudiante desempeñarse en su ética, relaciones interpersonales y su configuración como ciudadano, además del desarrollo pleno de su profesión. Por ello, se constituye la Vicerrectoría del Medio Universitario como el escenario de conformación de la comunidad para el aprendizaje, la enseñanza, la investigación y el servicio, posibilitando la creación de estrategias de formación del ciudadano desde su posicionamiento ético, cultural y político (Pontificia Universidad Javeriana, Acuerdo N° 642 del 22 de marzo de 2017).

En este marco, la literatura se presenta como práctica humana que se promueve la integralidad al aportar a la configuración cultural y social del sujeto, desde prácticas de posicionamiento frente a la sociedad, interpretación sobre las subjetividades y elaboración de mundos posibles (Petit, 2016). Sin embargo, esta es un arte que encuentra en crisis, debido a la apuesta por el mercado, la competitividad, la globalización y el crecimiento económico de los países (Nussbaum, 2012).

En consecuencia, muchos profesionales se educan sin lugar a las artes y la literatura, dejando de lado experiencias de ciudadanía que implican la reflexión sobre la otredad, las formas de apropiación y la postura crítica frente a la sociedad (Nussbaum, 2012). De allí que

la literatura sea asumida como obligación y relacionada con prácticas epistémicas. En consecuencia, la educación superior distanciada de los libros y las obras de arte privilegian un modo de ser sujeto centrado en la academia y el mercado, distanciados del patrimonio sociocultural e histórico que lo conforma (Nussbaum, 2012).

De acuerdo con ello, la educación –desde la visión moderna- se instala alejada de aquello significativo para los estudiantes y la manera en que ellos afrontan su vida, al buscar la neutralidad y al desconocer las diferencias cosmovisionales de las comunidades con las cuales el sujeto se vincula. En definitiva, las sociedades tienen características culturales particulares que determinan las dinámicas y las estructuras sociales que no deben olvidarse en la construcción de conocimiento disciplinar y ciudadano, pues son derechos de apropiación narrativa y artística de herencia cultural (Petit, 2016).

No obstante, de acuerdo con el rastreo de los antecedentes, se identificó una fuerte tendencia por la intervención e indagación de la literatura y la interculturalidad en los escenarios de educación primaria y secundaria, mientras que en instituciones de educación superior no se encontraron estudios de apropiación, enseñanza o mediación sobre las ciudadanías que se relacionan entre cosmovisiones, a partir de obras literarias. Por ende, en la educación superior deben estar presente la literatura y las artes, en el marco de la formación integral al propiciar el pensamiento crítico y la humanización de las prácticas cotidianas, al ejercer la democracia y la justicia (Nussbaum, 2012). El componente ético y estético produce y acerca a los sujetos hacia la humanización, a través de la narrativa, la imaginación y la comunicación.

De lo contrario, afrontar y vivir la realidad sin cuestionarla se convierte en la herramienta para la dominación y la discriminación de los sujetos. Como ejemplo de ello, en los antecedentes se identificó una tendencia relacionada con la instrumentalización de la

literatura como medio para favorecer la reflexión sobre la diversidad, las lenguas y las culturas extranjera al responder a propósitos de la globalización, dejando de lado la configuración de una experiencia humana y la conformación de la crítica de la realidad en la construcción de relaciones de poder, ser y saber.

Desde este proyecto investigativo, la literatura se constituye en una práctica que posibilita la reflexión de las subjetividades, el lugar de las relaciones, las verdades y los poderes que circulan en las sociedades. Es una puerta para conocer el mundo al relacionarse con la historia de los otros, las experiencias compartidas, las diferencias en el pensamiento, los vínculos entre el que escribe, el que distribuye y el que lee. Por ello, la interculturalidad puede abordarse, por medio de las obras literarias al promover la crítica y la construcción de realidades diversas en el encuentro entre lo propio y la otredad.

En definitiva, la literatura vista como un bien cultural que permite reflexionar sobre la manera en que se han conformado las culturas, las representaciones sociales, los estereotipos y las relaciones con otras culturas. Así, la lectura literaria es la posibilidad para hablar de la diferencia cosmovisional y configurar relaciones interculturales, propiciando reflexiones sobre la constitución histórica de los sujetos y la construcción de nuevos modos de habitar el mundo, al leer “una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado” (Montes, 2006, p.2).

Respecto a esto, Colomer (2012a) concibe los libros como oportunidades para conocer, apropiarse y reconstruir la cosmovisión de los sujetos, generando un “encuentro entre la cultura representada por el texto y el contexto cultural del lector” (p. 45). Por este motivo, los sujetos se apropian de los bienes culturales, con el fin de relacionarse con los modos de existir en el mundo, en una constante reconfiguración intersubjetiva, a través de los textos.

Así, la literatura se constituye en el lugar para producir nuevas interpretaciones sobre la sociedad al traer consigo

Muchos elementos del imaginario social [que] se transmiten a través de la literatura y en ella se produce un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca, desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad (Colomer, 2012a, p.7).

En este contexto, el sujeto se apropia y construye su identidad cultural, transforma los imaginarios, las prácticas socioculturales y las concepciones sobre su cultura y las culturas de los otros. Por esta razón, la literatura como bien cultural permite la configuración del ser, constituyéndose como la posibilidad de generar una formación intercultural centrada en la crítica. En consecuencia, la pregunta de investigación consiste en ¿Cómo se configuran las subjetividades de los estudiantes universitarios de la PUJ que participan en encuentros interculturales a través de talleres literarios?

3. Justificación

La interculturalidad se constituye en la posibilidad de formar ciudadanos que construyan relaciones basadas en la reflexión crítica, por medio de diálogos que posibiliten la apropiación cultural y la interpelación frente al otro. De este modo, este es un aspecto imperativo en la consolidación de comunidades críticas y propositivas que no permitan la discriminación y promuevan la deconstrucción de jerarquías culturales.

Actualmente, la interculturalidad es una necesidad en las aulas y la cultura universitaria, pues al comprender el paraíso simbólico y cultural que traen consigo los sujetos, se hace necesario partir de allí para la formación de ciudadanos. Así, las raíces culturales son un factor necesario en la construcción de conocimiento y la conformación de relaciones, debido a que “la universidad habrá de aprovechar todos los actores diversos que la componen para convertirse en una instancia que dialoga entre saberes, entre lenguas y entre comunidades y actores” (Dietz, 2017, 209). A partir de allí, se generan modos de conocer otras perspectivas sobre la manera en que se habita y se piensa el mundo.

Conforme a lo anterior, las universidades deben reconocer el escenario social y cultural, debido a que sus objetivos se orientan a la crítica, la formación profesional y la ciudadanía, teniendo en cuenta “la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país” (Ley 30, 1992, Art 4). De ahí que la educación requiere de la pertinencia del sujeto producido en los ámbitos universitarios, con el fin de servir en la construcción de sociedades justas que generen relaciones centradas en la reflexión.

En consecuencia, es necesario generar estrategias de formación intercultural a partir de experiencias literarias, teniendo en cuenta que en los antecedentes se constató poca intervención en escenarios universitarios respecto a la interculturalidad y la literatura. Conforme a ello, este proyecto de investigación se orienta a la generación de conocimiento científico sobre los modos de ser sujeto que se producen a partir de la creación de escenarios interculturales y literarios.

En esta línea, las instituciones de educación superior se enfrentan a la responsabilidad de construcción de sujetos interculturales que ejerzan ciudadanía, centradas en el diálogo, la crítica y el respeto entre las diferencias. No obstante, las instituciones de educación superior han abordado este fenómeno desde la creación de centros de fomentos de la identidad y la cultura, que en muchos casos son experiencias externas a la vida en la universidad. Mientras que en la educación primaria y básica se ha evidenciado múltiples estudios para la implementación de propuestas de interculturalidad a través del currículo, al retomar la formación del ciudadano como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Es importante aclarar que en las universidades se ha abordado la interculturalidad en el marco de la internacionalización, como posibilidad al formar ciudadanos que pueda desempeñarse laboralmente en otros lugares del mundo (Salmi, 2014). Sin embargo, la internacionalización es un producto de la globalización, al orientar las prácticas a la economía y el fortalecimiento tecnológico de países. Por lo anterior, es necesario evidenciar estos procesos de globalización desde una postura crítica, reconociendo el papel de las instituciones de educación superior en la formación de sujetos para el servicio y trastocando fines mercantiles.

Aunado a ello, las universidades requieren de la internacionalización al ser un factor evaluativo de la institución y los programas en el marco de los procesos de acreditación, por parte del Consejo Nacional de Acreditación. Por ello, se promueve la creación de relaciones entre instituciones, por medio de movilidades entrantes y salientes tanto de estudiantes como de docentes en pro de la investigación, la docencia y la proyección social. Sin embargo, los tejidos de estas relaciones son de reproducción acrítica de lógicas discriminatorias y estructuras coloniales del saber, ser y poder, debido a que se generan en el marco de la globalización, pues “reduce el mundo, poniendo en contacto, como nunca antes, a un rango más amplio de culturas” (UNESCO, 2017, p.11).

Así, se hace necesario pensar en la globalización de manera crítica, consolidando prácticas educativas que humanicen y liberen a los sujetos de estereotipos y discriminaciones. En consecuencia, la reflexión de la interculturalidad en la universidad debe sustentarse en la generación de espacios de diálogo entre culturas que permitan, por lado, reafirmar la identidad cultural y, por el otro, el reconocimiento de las otras cosmovisiones que habitan en el mundo. Por ello, la apuesta de este trabajo investigativo consiste en generar reflexiones críticas respecto a los encuentros con las culturas, promoviendo la creación de subjetividades interculturales para el cuestionamiento frente a los estereotipos y nuevas maneras de relacionamiento.

Por lo anterior, es imperativo consolidar espacios de creación de diálogos interculturales que posibiliten la producción de posturas críticas frente a la globalización y la sociedad del conocimiento, en las clases de los programas académicos. Allí, la literatura tiene un papel importante en la configuración de estos escenarios, debido a que esta permite la interpelación social, cultural e íntima de la realidad de los sujetos. Además, es un bien cultural que permite conocer diversas maneras de habitar el mundo, a través de los relatos, las narraciones y las imágenes.

Este proyecto de investigación relaciona esta necesidad con la posibilidad que brinda la literatura para generar diálogos interculturales, en los que los sujetos se interpelan como sujetos pertenecientes a la cultura y al mundo. Así, la literatura se configura como una de las puertas a conocer y relacionarse con otras culturas a través de imágenes y textos, desde la interpretación y la construcción de sentido colectivo.

De esta forma, la literatura se enmarca en la forma de habitar el territorio y, como diría Petit (2016), domesticar la montaña a través del paraíso simbólico creado en la historia de la comunidad. Así, este es un medio para reconstruir y apropiarse de un tejido construido a nivel histórico, social y cultural que genera transformaciones en la cosmovisión, a partir de lo que significa ser humano.

En este contexto, al leer obras literarias surgen reflexiones humanas respecto a lo que significa coexistir y ser parte del mundo, posibilitando el posicionamiento crítico del lector. La literatura se consolida como práctica de humanización del sujeto, al escuchar la experiencia del otro y al fundirse en la esteticidad de la obra, con el fin de resignificar la existencia del lector en comunidad. Frente a esto, Petit (2009) establece que la lectura literaria posibilita el acceso a la lengua como exploración de la experiencia humana, brindando sentido y acompañamiento narrativo a la cotidianidad.

Dicho lo anterior, es pertinente reflexionar sobre las consecuencias que tiene enseñar la literatura desde una lógica moderna de la educación, ya que se tiende formar sujetos que compitan en un mercado laboral. Así, la enseñanza de literatura se puede enfocar en la lectura, desde una perspectiva -la del profesor-, de textos canónicos de manera acumulada y regulada, con el fin último de comprender los sucesos, sin lugar a la interpretación o a la crítica.

Sin embargo, si la enseñanza de la literatura se enmarca en esos aspectos, vale la pena preguntarse por el lugar de la formación de ciudadanos interculturales que construyan las representaciones sociales de las culturas con la que se relaciona y la propia. En esta investigación se concibe que la literatura -más allá de un instrumento- es un medio y bien cultural del cual los sujetos se basan para construirse en el panorama social y personal.

En este sentido, la universidad requiere de una revisión constante de las prácticas educativas literarias, por ello es pertinente establecer reflexiones en torno a las subjetividades que se producen en relación con la responsabilidad social de la institución en la construcción de sociedades justas. Así, la presente investigación es la posibilidad para construir conocimiento investigativo y pedagógico respecto a la interculturalidad y la literatura en educación superior, promoviendo la reflexión de la formación ciudadana.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar los modos en que se configuran las subjetividades de los estudiantes de la PUJ que participan en encuentros interculturales a través de talleres literarios

4.2. Objetivos específicos

- Identificar los elementos de la configuración de las subjetividades de los estudiantes de la PUJ que participan en encuentros interculturales a través de talleres literarios.
- Cotejar la apuesta de formación universitaria de la PUJ con la configuración de las subjetividades de los estudiantes, que participan en encuentros interculturales a través de talleres literarios.
- Reflexionar sobre el papel de la literatura en la configuración de subjetividades de los estudiantes de la PUJ y la conformación de encuentros interculturales.

5. Marco teórico

En el presente capítulo se abordan las categorías centrales de este trabajo investigativo: *Interculturalidad, Subjetividad y Literatura*. Por esta razón, a continuación se presentan las reflexiones y construcciones teóricas que fundamentan la interculturalidad desde una postura crítica de la realidad, asumiéndola como una categoría necesaria para reflexionar sobre las formas en que los sujetos se relacionan con la otredad y lo propio.

De igual modo, se desarrolla la subjetividad como campos de representación sobre maneras de ser sujeto en contextos socioculturales específicos, los cuales obedecen a acontecimientos históricos que establecen maneras de habitar el mundo. Así, el concepto subjetividad permite reconocer la construcción social del individuo, a través de verdades que circulan en la sociedad, y la posibilidad de generación de modos de ser sujeto desde la crítica, a partir de la reflexión ontológica del sujeto y la generación de procesos de ficcionalización.

La literatura se comprende como una categoría central del proyecto de indagación al constituirse en bien cultural que posiciona al sujeto lector en un contexto social e histórico, interpreta las verdades que lo han constituido y la posibilidad para imaginar nuevas maneras de relacionarse con los demás y consigo mismo. De igual manera, se genera una reflexión didáctica respecto a la enseñanza de la literatura y la apuesta por los libros álbum como productos culturales que motivan la lectura multimodal, la construcción interpretativa, entre otros.

5.1 Interculturalidad

5.1.1. La cultura o las culturas

Para esta investigación, la cultura se concibe como un entramado de significaciones construidas por el ser humano en un contexto histórico determinado, configurando identidades comunes, permitiendo la comunicación y la construcción de relaciones con otras comunidades. Aunado a ello, Geertz (2003) sustenta que la cultura es un “concepto semiótico” el cual debe ser estudiado desde la hermenéutica, al ser una “ciencia interpretativa

en busca de significaciones” (p. 20). En consecuencia, la cultura es una red de producciones históricas que permite concebir y entender la existencia y el razonamiento a partir del lenguaje, el arte y la ciencia de determinada forma.

Por tanto, la cultura sugiere actos de elaboración por parte de comunidades, conformando modos de pensar particulares, sistemas de valores, conductas y costumbres que son compartidas, a través de generaciones. La cultura no es una creación individual, por el contrario requiere que sea una producción colectiva, pues “la cultura es pública porque la significación lo es” (Geertz, 2003, p.26).

De esta manera, la cultura alude a la relación de una comunidad con el territorio y con los sujetos pertenecientes o diferentes de esta, permitiendo procesos de identificación con la manera de comprender e interpretar la realidad. Para Geertz (2003) la cultura se constituye en redes de significación de la existencia y el pensamiento de una comunidad, al ser “un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (p. 27). Así, los constructos elaborados, reproducidos y transformados se encuentran relacionados de distintas formas con las significaciones configuradas por las generaciones anteriores, cobrando sentido en el presente de manera explícita o implícita.

Conforme a ello, las herencias de generaciones permiten consolidar un espacio de significación en el territorio, el sujeto, la vida y la comunidad, propiciando las formas de relación y expresión de los modos en que piensan y existen. Al respecto, Geertz (2003) establece que:

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (p.88).

Los entramados semióticos no son estáticos, sino que se movilizan constantemente de acuerdo con las vivencias de la comunidad, permitiendo resignificar distintas prácticas tejidas para constituir la cultura. Así mismo, las tradiciones, las costumbres, los comportamientos, el sistema de valores y los rituales son prácticas que dan sentido a la cotidianidad y al enfoque sociohistórico de los sujetos. Frente ello, Geertz (2003) reconoce que “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos” (p. 26).

Es interesante evidenciar que hasta el momento se ha venido usando, en el texto, el término “la cultura”, como si fuese única, sin embargo, es pertinente nombrar “las culturas”, ya que existen diversas maneras de relacionarse con el territorio, de ser sujeto y de comunicarse. Se trata de comprender que no existe una única cultura, como en tiempos pasados se usaba la expresión “esa gente no tiene cultura”, haciendo referencia a una colonización del saber y del ser en el mundo. Esta frase traiga consigo una jerarquía de los saberes construidos por las comunidades, puesto que se consideraba que la música clásica era poseer cultura y, con ello, una realización social.

Al respecto, Albán (2005) argumenta que la cultura se concebía como “(auto)marcador de la diferencia entre sectores hegemónicos y sectores subordinados y por ende campo de batalla en el que se libraron gran parte de las luchas por la construcción de proyectos alternativos a la sociedad dominante (p.1). Se determinaba que esa era la cultura, a través de los periodos de colonización de las comunidades, que habían construido diferentes maneras de habitar el mundo.

En conclusión, para este trabajo no es posible hablar de “la cultura”, sino de las culturas que traen consigo diversas maneras de interpretar los acontecimientos y las realidades, a través de símbolos y de su vinculación con su territorio. Así, las culturas producen formas de habitar el mundo, las cuales son reconstruidas y resignificadas de generación en generación.

5.1.2. Las culturas, la globalización y la sociedad del conocimiento

Actualmente, el mundo se ve enfrentado a procesos de globalización que posibilitan que las distintas culturas se encuentren en constante relación con fines económicos. Por esta razón, es común evidenciar vinculaciones comerciales entre países, consolidando el capitalismo y utilizando los avances tecnológicos para fines de empleabilidad y mercantilización (Mejía, 2007).

Por lo anterior, este fenómeno busca el ascenso social, a través de la formación del capital humano, teniendo como herramienta la educación en sus diferentes niveles en la incorporación de las competencias y los estándares que se orientan a la producción de ciudadanos del mundo, que involucren el reconocimiento de distintas culturas: “Multiculturalismo”. Así, el propósito de educar se relaciona con la competencia de ejercer laboralmente en cualquier parte del mundo.

Sin embargo, la globalización al ser un fenómeno histórico que genera ruptura en las fronteras, en términos económicos, se encuentra íntimamente relacionada con la sociedad del conocimiento. Además, desde esta perspectiva el conocimiento se convierte en aspecto determinante en la innovación y la profesionalización, ya que se relaciona con los avances tecnológicos que permiten agilizar procesos y reducir costos (Krüger, 2006).

Es importante aclarar que el conocimiento, en esta sociedad, se encuentra en un desde un enfoque moderno, puesto que se avala si puede ser medido, comprobado y cuantificado por una ciencia o disciplina específica. Así, se realiza un dominio del hacer, ser y concebir por la ciencia, desconociendo otras formas de construir conocimientos que nacen desde la experiencia cultural (Krüger, 2006). Por lo anterior, se desconoce en muchos casos los saberes de chamanes, campesinos, indígenas, entre otros, debido a que se relega su veracidad,

por no medirse bajo el método científico o aplicarse a reglas de estandarización. Al respecto, es pertinente resaltar que:

Considerar y desarrollar el cúmulo de conocimientos, saberes y prácticas locales permite la construcción y el reconocimiento del entorno real - el universo, científico, cultural y social en el cual el estudiante está circunscrito, ofreciendo así puntos de relación, comparación y contraste con otras localidades y culturas (Walsh, 2005, p.30).

En este sentido, es pertinente evidenciar la tensión entre el relacionamiento de culturas, globalización y sociedad del conocimiento, ya que ha existido una tendencia por el desconocimiento cosmovisional de los sujetos. De este modo, la globalización no alcanza a separar las brechas históricamente constituidas, pues se siguen configurando relaciones jerárquicas que buscan apartar y desconocer las distintas maneras de comprender la existencia (Mejía y Manjarrez, 2011).

Por lo anterior, es pertinente plantear la configuración identitaria con respecto a la cultura, en este fenómeno histórico, puesto que pueden desconocerse elementos propios de una comunidad en la conformación de ciudadanos del mundo. Estos últimos formados desde una perspectiva moderna del conocimiento, la mercancía y la relación social. Al respecto Walsh (2005) concluye que:

La recuperación, la comprensión y la utilización de los conocimientos propios de las comunidades, incluyendo conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, y sobre la ciencia y la matemática, son pasos esenciales para fortalecer la identidad cultural propia y construir relaciones (interculturales) de conocimiento menos asimétricas, entre pueblos y con el mundo occidental (p.25)

5.1.3. La interculturalidad como posibilidad para afrontar la globalización y la sociedad del conocimiento.

Por un lado, es pertinente reconocer el término *Multiculturalidad*, el cual refiere el mero reconocimiento de la coexistencia de diversas culturas en lugares o espacios determinados.

Esta postura frente a la diversidad encaja con la producción neoliberal de los sujetos, al reconocer la diferencia como elemento de reconocimiento, pues como plantea Dietz (2018) la multiculturalidad se refiere al enfoque en las diferencias entre las culturas y evitando la interacción. Así, este término alude a procesos estáticos que solo se usan en el momento en que coexisten diversas etnias, centrándose en identificar las diferencias desde una visión atomizada, suponiendo la suma, más no la integración de las culturas (López, 2013).

Por otro lado, en esta investigación se concibe la interculturalidad como un concepto polisémico, puesto que surgen diversas visiones y posturas a nivel disciplinar frente a la manera de comprenderlo. Por ello, es importante retomar las reflexiones de Walsh (2012) y Dietz (2018) frente a la construcción la interculturalidad desde una visión relacional, funcional y crítica.

La *interculturalidad relacional* es comúnmente asociada con la construcción de relaciones justas y equitativas entre culturas, con la necesidad de instaurar el respeto y la tolerancia como elementos únicos que “no permiten cuestionar las asimetrías epistémicas entre los conocimientos indígenas y occidentales” (Quilaqueo y Sartorello, 2018, p. 48). Por ello, este tipo de concepciones se centran en el reconocimiento de las culturas diferentes, con el fin de corresponder al proyecto neoliberal y mercantil, puesto que alude “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2012, p. 63).

Así, esta concepción de la interculturalidad se asume como un hecho “natural”, restando las luchas realizadas enfocadas a la reivindicación de los derechos de aquellos silenciados y opacados históricamente. Frente a este aspecto, Walsh (2012) plantea que se asume como un fenómeno que “siempre ha existido en este continente (...) [por] el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes (...) [sin embargo,] el hecho de que la “identidad nacional” se ha construida sobre esta dominación racial-relacional, complejiza

más aún el asunto (p. 63). De este modo, se concibe la interculturalidad como la relación que se construye entre dos culturas, basándose en el respeto y la tolerancia entre las diferentes visiones de la realidad.

Sin embargo, en este proyecto investigativo se distancia de las posturas de la *interculturalidad relacional*, al concebirla como un escenario de cuestionamiento histórico que promueve la reflexión respecto a la coexistencia entre diferentes cosmovisiones, desde el posicionamiento crítico y la posibilidad de generar nuevas maneras de relacionarse (López, 2013). Este tipo de vinculación se da en el marco de escenarios intersubjetivos, en la medida en que los sujetos de una cultura establecen contacto con otra y generan procesos de identificación con aquello que significa pertenecer dicha cultura.

De igual modo, se propician oportunidades para reconfigurar maneras de pensar y construir un nuevo horizonte, a través de un diálogo de saberes y prácticas. Al respecto, López (2013) sustenta que el objeto de estudio se enfoca en “las relaciones que se establecen entre personas y grupos sociales pertenecientes a diferentes culturas y que propugnan el diálogo (...), en el marco de un concepto de ciudadanía que comporta igualdad de derechos y de obligaciones” (p.15). En este sentido, la interculturalidad está asociada con la construcción de sociedades justas, en las que se produzcan saberes y se vivan las prácticas, en el marco de un diálogo de saberes, el respeto, el reconocimiento de la diferencia y la creación colectiva. En el relacionamiento se generan procesos de elaboración de lo propio y lo otro, al constituirse en lugares intersubjetivos.

Desde el enfoque de la *interculturalidad funcional* se categoriza como prioritario la formación de competencias interculturales que son asumidas como modos establecidos para que el sujeto actúe, en pro de la consolidación de una sociedad tolerante. Por ello, Unesco (2017) plantea que “el desarrollo de competencias interculturales facilita las relaciones e interacciones entre personas de varios orígenes y culturas, así como dentro de grupos heterogéneos, todos ellos necesitan aprender a vivir juntos en paz” (p. 11). De este modo, las

competencias interculturales hacen referencia a producciones discursivas que buscan generar procesos de subjetivación desde la concepción *funcional*.

No obstante, la producción de subjetividades debe trascender la conformación de la tolerancia y la postura acrítica, pues este tipo de concepciones promueven la reproducción de estructuras y lógicas discriminatorias. Así, la interculturalidad podría ser catalogada como un asunto que favorece a la diferenciación cosmovisional y el distanciamiento entre modos de conocer y habitar el mundo.

Para este proyecto de indagación, la interculturalidad se sitúa desde la descolonización del saber y del poder, de manera que se reivindicuen y se construyan relaciones críticas entre las diferentes cosmovisiones. Así, se busca generar puentes entre los saberes consolidados, a través de la historia de dichas comunidades con los saberes elaborados, por medio de la ciencia, la universidad y la investigación.

Así, la interculturalidad se refiere a las prácticas que ponen en tensión modos de ser, estar, concebir y relacionarse con el mundo, por ello involucra un diálogo entre los productos culturales de unas comunidades. De esa manera, se evidencia una relación entre la interculturalidad y la consolidación de relaciones de poder de los distintos actores, puesto que significa tensionar las prácticas institucionalizadas y aquellas que han sido silenciadas bajo el marco de la conquista, la modernidad y el neoliberalismo.

Por este motivo, la interculturalidad se ha constituido en el escenario para la reivindicación de los saberes y poderes que fueron silenciados, como una fuerza contrahegemónica para la configuración de sociedades. Al respecto, Quilaqueo y Sartorello (2018) plantean que la interculturalidad se debe asumir desde la crítica, como una oportunidad para develar las relaciones asimétricas que gobiernan y controlan la cotidianidad de comunidades.

5.1.4. Diálogo de Saberes: aproximación a lo propio y la otredad.

La interculturalidad retoma los encuentros entre culturas a la luz de la producción de saberes, seres y de poderes, por ello involucra la consolidación de escenarios de reflexión en los que el lenguaje es el potenciador y configurador de las realidades. El diálogo se constituye como una oportunidad para configurar un modo de aproximación al otro y a lo propio, al trasgredir los límites de las categorías: normalidad y minoría, con el fin de construir un panorama en el que los sujetos pueden existir, reivindicando la identidad y el territorio.

Así, se trata de comprender que las culturas construyen una postura frente al mundo, estructurando modos de relación, saber, ser y pensar que se encuentran en constante interacción con otras cosmovisiones. Se particulariza el diálogo entre modos de interpretar la existencia que han consolidado los saberes, a través de distintos mecanismos de producción y divulgación de los sustentos de las prácticas cotidianas. Es importante aclarar que desde esta postura estos fundamentos se relacionan con la racionalidad consolidada por el *ethos*, operacionalizada, a través de lo considerado como propio de la cultura.

En este contexto, Sousa Santos (2011) inserta el término “Traducción Intercultural” como posibilidad para generar los diálogos entre los saberes, al “crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea (p. 37). Por ello, la interculturalidad complejiza el encuentro con el otro, situando una nueva producción de sí y del *ethos*, considerado como propio frente a la otredad, trascendiendo la búsqueda de un consenso.

En consecuencia, la interculturalidad más allá de un encuentro entre dos cosmovisiones involucra una reconfiguración de los modos de producción eurocéntricos de la verdad, ya que se reivindican saberes dispuestos en la construcción de la realidad que traen consigo otros modos de generación, validación y divulgación de lo que se considera como verdadero. Se trata de poner en relación el concepto de diálogo de saberes, propuesto por Boaventura de

Sousa Santos, como la oportunidad para reivindicar conocimientos, prácticas y acciones que han sido silenciadas y ocultadas por instituciones y disciplinas que consolidaron sus producciones de verdad en la modernidad, a partir del método científico.

De este modo, el diálogo de saberes parte por el reconocimiento del sujeto en el marco cultural y productor de la cosmovisión de la que hace parte, con el fin de producir reflexiones críticas respecto a la existencia en contextos determinados. Es decir, todos los sujetos son concebidos como productos en constante producción, al constituirse a partir de la cultura y del lenguaje, por tanto, se evidencian modos de estar, pensar y relacionarse con el mundo.

En este trabajo investigativo, se resaltan los estudios que han reivindicado las cosmovisiones indígenas, campesinas, comunidades romaníes y afrodescendientes, pues han puesto la mirada en aquello que fue y ha sido silenciado en la conquista y la postura neoliberal. Estas apuestas evidencian un proceso de descolonización de la clasificación por razas, géneros, entre otras nociones que han estructurado modos de reflexión desde una perspectiva crítica.

Por ello, la interacción entre cosmovisiones implica el reconocimiento de sí mismo y de lo diferente, configurando un escenario de encuentro para generar -más allá del consenso- un nuevo saber que permita reivindicar aquello silenciado. En la interculturalidad se generan escenarios de tensión de modos de ser sujeto, ya que se consolidan distintas subjetividades que se contraponen a lo instaurado hegemónicamente, por ello se consolidan subjetividades propias de las cosmovisiones. Frente a ello, Sousa Santos (2011) complejiza el diálogo situándolo como interpelación al otro en las maneras de construir la visión sobre la realidad, puesto que:

La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas. Admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como actitud filosófica.

Implica, sí, concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan (p.38).

A partir de este estudio, se consolida que la interculturalidad debe asumirse como una amalgama discursiva de producción de subjetividades en las prácticas de formación tanto en la universidad como el colegio. Por este motivo, es una categoría que retoma el corpus discursivo de las preguntas ¿Quién soy yo? y ¿Quién es el otro? De allí que la interculturalidad es siempre una interpelación del otro y de lo propio con respecto a la producción de realidad, por medio del lenguaje, con la que el sujeto se aproxima a conocer el mundo. Así, las prácticas socioculturales, los valores, los principios y los fundamentos de estas se encuentran en reflexión, respecto a la producción de los sujetos interculturales.

5.1.5. Interculturalidad y educación

Respecto a este fenómeno, en países como Ecuador, Bolivia y Perú se han realizado, sin número, de investigaciones que analizan la consolidación de prácticas interculturales en escenarios educativos. Por esta razón, se vincula la interculturalidad como un tema que debe ser relevante en las escuelas y las universidades, debido a que en estos espacios se aprende a convivir con otros.

Dicho así, la educación tiene un papel fundamental de formar ciudadanos, que construyan conocimiento desde diálogos interculturales con otras formas de pensar y de comprender la realidad. Así, las prácticas formativas deben propender la reflexión y la postura crítica frente a los “sistemas de representación que construyen “otredad” para la negación y el distanciamiento cultural (...) [permitiendo] enfrentar los ejercicios de poder y las desigualdades, y avanzar hacia la comprensión de la multiplicidad de formas de estar y de concebir el mundo” (Albán, 2005, p.4).

En consecuencia, tanto la escuela como la universidad tienen responsabilidad social al producir sujetos que se relacionen desde la crítica y que se constituyan en agentes de su sociedad y cultura. Conforme a ello, es imperativo reconocer la interculturalidad como la posibilidad de construirse, a partir de aquello diferente al sujeto para aprender a vivir y coexistir en el mundo con otras cosmovisiones. Respecto a esto, Albán (2005) cuestiona la visión multiculturalista al afirmar que:

parece que el reconocimiento no es suficiente y es necesario avanzar hacia prácticas que erradiquen efectivamente el racismo, la discriminación y que actúen sobre las desigualdades sociales. La educación para la interculturalidad se erige como alternativa que puede dar salida a las complejidades socio-culturales de hoy, entendiendo que se ha naturalizado la multiculturalidad como la condición de nuestras sociedades. (p.7)

De esta manera, los escenarios educativos deben concebirse como micro sociedades que se enfocan a la construcción de justicia, respeto, igualdad y colectividad entre distintas formas de pensar. Así mismo, es pertinente asumir los distintos fenómenos históricos desde perspectivas críticas, consolidando una postura y un distanciamiento de dichos acontecimientos, a través de asambleas, conversatorios y discusiones literarias.

Aunado a ello, es interesante visualizar a los maestros como mediadores culturales que promueven la consolidación de sociedad, en la que no haya cabida para la discriminación y el despojo cultural. Por el contrario, ellos deben asumirse como agentes de la identidad cultural de la comunidad y de constructores de relaciones críticas, propositivas e intersubjetivas con otras cosmovisiones.

Conforme a ello, es pertinente situar la educación desde el panorama cultural y social que acontece, por lo cual se hace necesario posicionarse críticamente frente a los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento. En este marco, subyace la interculturalidad como una posibilidad para consolidar comunidades justas y agenciar a las comunidades respecto al diálogo de saberes ancestrales y científicos. Por esta razón, el término adecuado

no puede ser Multiculturalidad, puesto que el simple reconocimiento de las diferencias culturales no da respuesta a este fenómeno.

5.2. Subjetividad

5.2.1. Sujeto como producto en producción

Para comprender el concepto “subjetividad” es pertinente reconocer al sujeto como una producción en la que intervienen saberes disciplinares, racionalidades políticas, relaciones de poder e instituciones, que determinan formas de estar y pensarse en el mundo, puesto que “los sentidos propios del sujeto se construyen socialmente, a partir de elementos culturales como: el lenguaje, las disciplinas científicas, y los discursos sociales” (Alvarado, Patiño, y Ospina, 2012, p.206). En consecuencia, la subjetividad implica una construcción colectiva al servirse de las verdades que circulan sobre ser sujeto.

Por lo anterior, se trata de distanciarse de la visión naturalista de la existencia del sujeto, ya que es necesario poner en cuestionamiento lo dado y lo normalizado. De allí que se plantee como principio reconocer que las subjetividades se elaboran y reconstruyen en función de los acontecimientos que trastocan la conciencia social e instauran modos de ser sujeto. Por ello, la subjetividad se constituye como un campo de acción y representación en el que se producen sujetos, de acuerdo con las condiciones sociohistóricas y culturales (Martínez, 2012).

La subjetividad parte de la perspectiva del construccionismo social, puesto que el sujeto se produce de manera objetiva a través de los procesos sociales y subjetiva en la producción de significado (Berger y Luckman como se citó en Martínez (2012)). Así, la construcción de sujetos políticos surge en la ejecución de procesos sociales, como maneras particulares de ser, estar y actuar (Martínez, 2012). En definitiva, el sujeto es un producto histórico, cultural y social en elaboración constante, a partir de las distintas relaciones de poder, saberes e instituciones en las que se suscribe el sujeto.

5.2.2. Subjetividad como campo de acción

Para comenzar, es pertinente diferenciar las concepciones de subjetividad de acuerdo con las disciplinas, ya que para este estudio este término no es sinónimo de personalidad, ni se relaciona de manera directa o meramente con la visión de sí mismo y de emocionalidad. Para esta investigación, y desde la postura foucaultiana, la subjetividad se comprende como un pliegue en la medida en que el discurso permea la exterioridad y la interioridad de este para formarlo y subjetivarlo. De este modo, el sujeto se encuentra en escenarios de interacción e interpretación para configurarse así mismo, a partir de la otredad con el fin de insertarse en la sociedad (Martínez, 2012).

La construcción de la subjetividad es dinámica e histórica, distanciando la categoría de la historia desde la linealidad, pues se relaciona con la producción de saberes y conocimientos, por medio de disciplinas y prácticas discursivas. La historia se constituye como acontecimiento que irrumpe la cotidianidad de los sujetos, haciendo que se configuren nuevos modos de ser sujeto en un contexto y época determinada (Foucault, 1987). De este modo, los discursos configuran las relaciones cotidianas al generar formas de ser sujeto, debido a que estos modos posibilitan “atravesar el cuerpo de los sujetos, a partir de los discursos que circulan dentro de las instituciones, se reproducen y se perpetúan a través de los saberes del sentido común para ser feliz” (Martínez, 2012, p.79).

La subjetividad se produce a partir de la experiencia y la interpretación que entra en un juego de verdades que se encuentra en constante interacción y validación por parte de los demás, de allí surgen significados colectivos que brindan significado y sentido a la realidad de una comunidad en específico (Alvarado, Patiño, y Ospina, 2012). Al respecto, es importante reconocer que la configuración de la verdad depende de quién la emite y la recibe, por ello se habla de una voluntad de verdad y una voluntad de saber que son históricas y se encuentran en tensión frente a los procesos de subjetivación (Foucault, 1987).

Aunado a ello, es pertinente definir la *Voluntad de verdad* como una fuerza discursiva que ha sufrido validación, a través de distintos mecanismos de producción de verdad propios de una disciplina o institución para consolidarse como tal a través de la historia (Foucault, 1987). La *Voluntad de saber*, por su parte, se constituye en la fuerza discursiva histórica de querer saber aquello que ha sido instaurado por disciplinas e instituciones como verdadero, así se comprende como parte del sujeto subjetivado (Foucault, 1987).

En este contexto, la subjetivación se enmarca en la acción, al relacionarse con la constitución de una amalgama discursiva que es producida y produce al mismo tiempo, se trata de comprender que aquel que es configurado produce una manera de habitar el mundo. La estructuración de la subjetividad se da en la constante interacción con otro de lo que es verdad, lo que significa ser sujeto en un determinado contexto y unas intenciones, por tanto los procesos de subjetivación se encuentran en una validación de lo que es verdadero y pensarse como sujeto, por medio de un colectivo. Frente a esto, Alvarado, Patiño y Ospina (2012) reconocen que la cultura interviene en la producción del sujeto y este produce transformaciones y reproduce los procesos culturales, por tanto es una construcción en doble vía.

Allí, surge la expresión *el sujeto sujetado a un entramado discursivo que lo produce y se encarna en las prácticas en las que interviene y participa*, por este motivo el sujeto siempre se encuentra dentro de un marco que lo define y lo hace actuar y ser de determinada forma. La constitución del sujeto se realiza a través de los saberes producidos por la experiencia, los conocimientos producidos por las comunidades, las disciplinas, las instituciones, ya que estructuran y dan forma a los tipos de sujetos que requieren en torno a los propósitos mercantiles, culturales, sociales, éticos y políticos.

Frente a esto, las elaboraciones de las subjetividades se producen a partir de modos de ser sujeto que han sido construidos en el pasado, por tanto ejercen “comentarios” en relación con los modos de actuar y estar en el mundo. En este proyecto de investigación “*el comentario*”

se comprende como herramienta discursiva para producción de sentido, al elaborarse a partir de lo que ya se había dicho en algún momento, por ello es recuperar un discurso histórico que permite “decir al fin lo que estaba silenciosamente articulado allá lejos” (Foucault, 1987, p. 15) y darle sentido a la constitución del sujeto.

De esta manera, que el sujeto hoy se reconozca desde una esfera permite pensar la tipificación y los procesos de subjetivación con el modo de actuar, pensar y ser en el mundo. De ahí que se conciba la subjetividad como el escenario para producirse en el marco discursivo de la otredad y la producción histórica de saberes que engloban lo que significa ser sujeto en la época y el contexto específico. Al respecto, Martínez (2012) sustenta que la

Subjetividad se entiende como la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo, sujeto que se constituye en relación con el otro, con el cual dialoga, y es aún, en ese intercambio de lenguaje en que se constituye la subjetividad (Martínez, 2012, p.82).

Se realizan procesos de sujeción del cuerpo del sujeto, en la medida en que la instituciones se apoyan de las disciplinas para dar sentido y lenguajizar la existencia del sujeto, al ubicarlo, brindándole maneras de llamarse y formas de verse en la sociedad, además de modos de interpretar su propia subsistencia.

En este contexto, el sujeto no se ve producido de modo impuesto, sino que se configura en una relación tensionada que posibilita la conformación de distintas tipificaciones del sujeto que responden a las necesidades del contexto, la otredad, la diferencia y lo propio (Martínez, 2012). Por tanto, se trata de una experiencia de consensos conscientes e inconscientes que tienen lugar en el cuerpo del sujeto, a través de la anatomopolítica al ser modos en que desfiguran el cuerpo en función de los saberes producidos históricamente, las prácticas y el juego de poderes que circulan y se ejercen en la sociedad. A un poder se lo puede oponer otro, en el juego de los poderes, ya que no se obtiene o se posee el poder, sino que circula en un escenario estratégico (Martínez, 2012).

La subjetividad del sujeto no se termina de configurar, por el contrario, siempre se encuentra en un constante devenir frente a que ser de acuerdo con los saberes, las instituciones y las condiciones sociohistóricas que lo engloban. De modo que esta producción no tiene final, por el contrario más allá de la muerte los sujetos generan proceso de subjetivación frente a los ancestros para dar sentido a la existencia y comprender el acontecimiento.

El lenguaje permite dar sentido a la realidad, a las cosmovisiones y las subjetividades producidas, de manera que se crean diversos tipos de subjetividad que los sujetos acoplan de acuerdo a su contexto. De esta manera, “se producen varios “yoes” a partir de narraciones hechas por otros acerca de uno mismo, que se internalizan en las relaciones sociales en la vida cotidiana e interacciones” (Alvarado, Patiño y Ospina, 2012, p.206). Así, es necesario situar la subjetividad como un escenario de producción de sujetos, a partir de prácticas discursivas que brindan significado a la existencia y la cotidianidad, las cuales son mediadas por el lenguaje. Al respecto Martínez (2012) plantea que “estas situaciones cargadas de significados o pautas, es decir, palabras, símbolos, signos o códigos, ya están determinados para comunicarse con el otro” (p.78).

Lenguaje es productor de vida al configurarse como constructor de pensamiento, mediador de la conformación de relaciones sociales y mecanismo que brinda sentido al sujeto en la conformación y formación de su cuerpo, su realidad y la otredad. Así, el lenguaje es acción, y creación para la consolidación de realidades (Echeverría parafraseado por Alvarado, Patiño y Ospina, 2012). Al respecto, Foucault (1996) plantea que:

El lenguaje es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez, todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y demás el sistema mismo de la lengua (p. 64)

En este sentido, las subjetividades se ven producidas por producciones del lenguaje que configuran las maneras de estar y concebirse en la sociedad, puesto que son “resultado de las conversaciones y los relatos que se mantiene por un grupo social determinado, quitándole cualquier carácter de continuidad al “yo”” (Alvarado, Patiño y Ospina, 2012, p.28). Finalmente, es importante reconocer que el sujeto se configura a partir de las experiencias con el entorno y los otros, por tanto se trata de un proceso de agenciamiento que requiere la capacidad de interacción y negociación (Martínez, 2012).

Desde las posturas Foucaultiana, la biopolítica se constituye como la posibilidad para generar vida y afrontar la vida de los sujetos, por tanto se instaura en la visión de producir vida a toda costa, diferenciada del poder soberano de hacer morir o dejar vivir (Martínez, 2012). De este modo, en la biopolítica los sujetos se producen de acuerdo con los paradigmas filosóficos de la sociedad, actualmente, el mercado requiere de la generación de sujetos útiles y competitivos que ingresen en el ciclo productivo y mercantil (Martínez, 2012).

De esta manera, el sujeto se subjetiviza en función de la relación que tenga con el entorno y los demás, por tanto consiste en la relación constante entre los procesos sociales, la interpretación de la realidad y la interacción con los otros. En definitiva, la biopolítica se constituye en los mecanismos para controlar a los individuos desde la necesidad de estos por subjetivarse, al instaurarse en una sociedad de control en la que el poder es la estrategia para preservar las vidas en detrimento de otras.

Se constituyen verdades sobre sí mismo a partir de lo que se considera como la otredad, por medio del diálogo de percepciones y experiencias que comparte un grupo específico y la consolidación de mecanismos de sostenimiento de las verdades (Alvarado, Patiño y Ospina, 2012). Por esta razón, es necesario reconocer la verdad como una producción social e histórica, que surge a partir de mecanismos que aseguran su veracidad desde los regímenes y las estrategias establecidas por las disciplinas, las instituciones y las prácticas discursivas. Este proceso de develamiento de las verdades que han configurado a los sujetos, permiten

reconocer desde una postura crítica aquello necesario obedecer y que no. En consecuencia, la subjetividad es una forma que puede ser modificada por prácticas reflexivas de libertad, ya que estas cambian maneras de pensar, hacer y ser.

Para esta investigación, la configuración de la subjetividad puede constituirse en un ejercicio ético al reconstruir, pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica, como escenario posible de liberación del sujeto, en la medida en que es consciente del entramado discursivo en el que es producido. Es decir, se parte de la perspectiva que develar los modos de producción de sujetos, posibilitando la crítica y la libertad del sujeto, debido a que permite dar sentido a su existencia y a su realidad.

Reflexionar respecto a la configuración del sujeto se propone como un ejercicio ético que promueve la libertad del sujeto, al hacerse consciente de las condiciones contextuales e históricas que hicieron que el se produjera de determinada forma. Al concebir que el sujeto ha sido creado desde una complejidad y entramado discursivo, permite ir más allá de la visión naturalista de la vida de los sujetos y comprender el sentido de las instituciones y los cuerpos discursivos que forman y deforman, de acuerdo con las verdades configuradas. Al respecto Martínez (2012) sostiene que “es la verdad que nos habita y nos configura ...[puesto que la subjetividad es] ... el modo de hacerse con el mundo” (p.82).

Los procesos reflexivos son mecanismos para garantizar la crítica y el agenciamiento del sujeto en pro de la trastocación de su visión como sujeto liberado al comprender e interpretar la manera en que ha sido producido, a través de los acontecimientos históricos. De esta forma, se realiza un escenario liberador al ficcionalizar la realidad con la posibilidad de crear mundo posible, para dar sentido a aquello que lo ha producido y lo producirá. Se trata, entonces, de configurar un espacio para el descubrimiento de sí mismo desde la pregunta ¿cómo he llegado a ser lo que soy? retomando los acontecimientos que han moldeado la subsistencia, con el fin de interpretarlo y dar sentido a la realidad.

La literatura se constituye en una herramienta para visibilizar los procesos de subjetivación y el escenario crítico para interpretar la producción de subjetividades, propiciando la reflexión para la libertad del sujeto producido. Así mismo, se realiza el “encuentro de diversidades, generando configuraciones de concepciones del mundo a partir de los procesos comunicativos” (Martínez, 2012, p.92). En definitiva, se interroga la verdad asumida como verdadera, reconociéndola como producción y construcción condicionada de acuerdo con el espacio, el contexto sociocultural, las disciplinas, las instituciones y las prácticas discursivas.

5.3. Lectura

5.3.1. Lectura como práctica de lenguaje

Este proyecto de investigación se sitúa desde los Nuevos Estudios de Literacidad respecto a la concepción de la lectura, a partir del cual se entiende esta como práctica social que se engendra desde las intenciones que permiten la vida en comunidad (Heat, 1983), propiciando la participación de los sujetos en prácticas sociales diversas como el trabajo, la democracia, etc. Desde esta perspectiva, leer no solo una habilidad lingüística que se adquiere, sino que se constituye en la incorporación de identidades letradas determinadas por el contexto sociocultural que las acoge (Street, 2008).

Así mismo, la lectura al considerarse como práctica requiere definirla como la subjetivación hacia culturas escritas que circulan en la sociedad y que posibilitan la existencia y participación en la misma. Por tanto, la lectura es una producción histórica y cultural, enraizada de acuerdo con las diversas intenciones discursivas del contexto, posibilitando la configuración del ciudadano.

Aunado a ello, la lectura se circunscribe en el conjunto de prácticas sociales del lenguaje al ejercer como configurador de la realidad, mediador cultural y mecanismo hermenéutico de la cotidianidad, la cual tiene diversos fines orientados al aprendizaje, al consejo y la herencia cultural. Para Lerner (2003):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.115).

Así, de acuerdo con las cosmovisiones se instalan unas prácticas letradas que permiten que los sujetos participen en la cotidianidad de las acciones, constituyéndose en medios y productores de realidad. De este modo, la lectura se constituye en la práctica cultural para relacionarse con los otros y establecer comprensiones sobre la existencia, por tanto, posibilita al sujeto formarse y deformarse. Frente a ello, Larrosa (2011) sostiene que al leer se afecta la subjetividad al ser “algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (p. 17). De esta forma, leer conlleva a ingresar en una cultura escrita en la que los sujetos hablan sobre las lecturas, participan socialmente a partir de textos y se forman y deforman a partir de las interpretaciones.

Desde esta perspectiva, la lectura trasciende la concepción de desciframiento el código, puesto que consiste en ir más allá de la comprensión cognitiva, la cual suele ser unidireccional y en la que el sentido de la lectura se banaliza y se convierte en práctica meramente escolar y despegada de la realidad cultural. Frente a ello, Andruetto (2014) comprende “la lectura como una actividad más amplia que “leer libros”, entendiéndola más bien como un sentirse desconcertado frente al mundo y buscar signos para construir sentido (p.70).

Conforme con ello, es importante aclarar que la lectura permite el ingreso y la participación de los sujetos en culturas académicas disciplinares, por esta razón en la universidad se han enfocado en esta visión. Sin embargo, desde esta investigación se relaciona la formación académica y disciplinar con la formación en ciudadanía, estética y humanidad. Al respecto, Larrosa (2011) plantea que:

Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo,

casi nada nos pasa (...) Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadora o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo (p. 19).

En consecuencia, la apuesta teórica de este proyecto investigativo consiste en comprender la lectura como acontecimiento en la vida de los sujetos, propiciando en ellos un saber producido por la experiencia que trastoca su modo de interpretar su vida, a los otros y la realidad. Por este motivo, leer conlleva a la noción de experiencia propuesta por Larrosa (2011), de manera que se define como “eso que me pasa” al evidenciar un elemento externo que se convierte en acontecimiento para el sujeto, al sentirse atravesado por aquello que le ocurrió y con los saberes producidos. Así, el saber experiencial se caracteriza por ser una elaboración artesanal imposible de repetir, sin posibilidad de separarse del creador y particular, el cual acompaña al sujeto desde el acontecimiento hasta su muerte, brindando sentido a la cotidianidad (Larrosa, 2011).

Por tanto, la lectura debe ser concebida como acto humano de diálogo entre modos de percibir la realidad, propiciando la capacidad de sentir y dejarse afectar por los otros. La lectura se entiende como la práctica de encontrarse consigo mismo y con los otros, con épocas, narraciones, biografías y fantasías que hacen amena y dotan de sentido la existencia en el mundo. Al respecto, Andruetto (2014) sustenta que al leer se generan encuentros entre sujetos, al ser “el puente en el que se encuentran subjetividades que pueden incluso ser (...) de distintos siglos, de distintas culturas, de distintas lenguas” (p. 26). Por esta razón, la lectura propicia un diálogo con otros modos de interpretar la existencia cultural de las comunidades, posibilitando las producciones hermenéuticas desde distintas posiciones y escenarios cosmovisionales que enriquecen el sentido de leer.

Así, leer significa construirse en el lenguaje de los otros y el propio, ya que retoman fragmentos de textos para apropiárselas a sus anécdotas, constituir las en narración y explicación de su existencia. En consecuencia, Larrosa (2011) relaciona la lectura con la subjetividad, puesto que es “algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos” (p. 17).

La lectura es una experiencia que irrumpe la vida de los sujetos, puesto que aquello que se lee, se interpreta, se apropia y se discute, por ello esta práctica del lenguaje promueve la formación y la deformación de la subjetividad de los sujetos (Larrosa, 2011). Desde esta investigación, la lectura se constituye en acontecimiento para los lectores, propiciando en ellos una travesía que los sitúa en modos de interpretación de la realidad y de su vida en función del texto. En consecuencia, la lectura posibilita la comprensión de sus sentires y pensamientos respecto a las situaciones de la vida cotidiana, configurando un espacio de interpelación entre el escritor y lector.

Conforme a lo anterior, Larrosa (2011) expone que la experiencia deforma y forma la subjetividad de los individuos, puesto que se escucha o lee con el objetivo de dejarse movilizar por el escritor. Por esta razón, el autor señala que la experiencia alude a “algo que nos pasa” que afecta y trastoca al sujeto al preguntarse por la existencia, difuminando “esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que nos pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir sentido en relación con nosotros mismos)” (Larrosa, 2011, p. 19).

En este caso, la lectura de literatura es un mecanismo estético de humanidad en el que se reflejan aspectos emocionales, afectivos y epistemológicos, puesto que consolida un diálogo con un registro, productores, lectores y espectadores de este. Desde esta apuesta discursiva se trata de comprender que la lectura se constituye en un ejercicio hermenéutico que requiere de múltiples exigencias al lector.

De allí que en la lectura de literatura se establezcan relaciones desde otras reglas y otro orden del tiempo, que pueden transgredir las de la realidad, reconociendo la experiencia de vida desde la vivencia literaria y con el lenguaje (Larrosa, 2011). De esta manera, en ese encuentro con el libro, el autor y el lector se genera un escape de los sufrimientos humanos al entrar en un paraíso simbólico que de una u otra manera habla e interpela la existencia. Por

este motivo, los sujetos van reestructurando su vida y sus representaciones sobre esta, a partir de sus experiencias y, sin duda, el poder de las palabras.

Para Larrosa (2011) la imaginación comprendía como acto de producción de lenguaje y de realidad, está en la relación lector y escritor. A partir de esta, se trastoca los mecanismos que crean fronteras entre la realidad, interpolando experiencias. Allí la pregunta sería cómo se trata de definir y acoger la realidad en verdadero o falso, amor o desamor. De acuerdo con lo anterior, la lectura de literatura es una puesta de formación política y estética, ya que brinda un reconocimiento de los valores culturales, históricos y sociales, además de una construcción de lo que significa ser humano en la época específica (Nussbaum, 2012).

En concreto, es pertinente cuestionarse por el lugar de la literatura en la escuela, debido a que se ha instrumentalizado hasta el punto en el que los sujetos no encuentran relación alguna entre los textos y su vida. Para ellos la lectura toma una forma de castigo y de aburrimiento, dado que ha sido impuesto desde los maestros al decir que solo hay una interpretación de los escritos.

Finalmente, siguiendo los planteamientos de Larrosa (2011), cada acto de lectura es singular en la medida en que afecta de manera diferente a cada individuo, por lo que cada uno construye una interpretación de aquello que nos pasa y aquello que nos transformó. Nuestras instituciones deberían ser lugares propicios de construcción de subjetividad y no construcción de mera objetividad, al hablar, escribir y leer sobre aspectos que nos hacen humanos y que conciernen a la existencia colectiva, la alteridad, la singularidad, entre otros.

En definitiva, la lectura se constituye en una práctica social el lenguaje que permite generar relaciones íntimas y colectivas del sujeto, en la medida en que genera un diálogo entre las cosmovisiones del lector y el escritor. Así, la lectura es el modo de construir realidad al poner en diálogo maneras de concebir la vida, las culturas y la existencia, puesto que

promueve la ecología de saberes entre distintas épocas históricas, cosmovisiones y posiciones epistemológicas. De esta manera, la lectura -más allá del acto de decodificación- implica la configuración de una postura hermenéutica del sujeto frente a lo externo y la apropiación cultural, produciendo una subjetividad distinta.

5.3.2. Didáctica de la lectura literaria

Para esta investigación, la apuesta didáctica de la enseñanza y la promoción de lectura literaria gira en torno a la configuración de experiencias lectoras que propicien la reflexión respecto a la producción histórica y la herencia cultural, en la que se producen los textos y los discursos. De ahí que la creación de espacios en los que los sujetos lectores puedan vivenciar, comentar e interpelar los textos leídos en comunidad, con el fin de propiciar transformaciones en el lector.

La lectura literaria implica a nivel pedagógico y didáctico reivindicar las prácticas letradas y orales de la cotidianidad de los estudiantes, indagando el *qué, por qué y para qué se lee* en su comunidad. Así, generar prácticas de lectura *vivas y no simuladas*, promoviendo la afectación y a interpretación del sujeto frente a la realidad, generando la “posibilidad de que las voces de los lectores sean las que construyan sentidos de manera colectiva en el aula o en el taller” (Bombini, 2017, p.183).

Desde esta perspectiva, la tarea del docente más que presentador de contenidos trasciende a mediador cultural que contagia la lectura literaria desde la trasmisión del “sentimiento estético verbal (...), [pues] el placer estético no es simplemente el deleite sensual, sino es la capacidad interior de representar imaginariamente un universo simbólico” (Altamirano, 2016, p. 158). De allí que más que tener como objeto de estudio la literatura, se trata de abordarla desde la experiencia que trastoca y deforma al sujeto, al atravesar al sujeto que escucha una lectura y participa en comunidades literarias.

Desde esta postura, a nivel didáctico significa la configuración del *maestro como lector genuino*, de manera que a partir de su experiencia como sujeto letrado permita generar

reflexiones sobre los contextos de los textos y la comunidad cosmovisional y disciplinar (Colomer, 1991). Es decir, enseñar lectura desde esta concepción significa que el docente debe leer por gusto, diferenciando los modos de actuar de acuerdo con los distintos escenarios disciplinares.

Al reconocer que existen diversos modos de leer, distintas culturas y sin número de comunidades disciplinares que no se restringen a una manera de acercarse al texto, la didáctica se debe configurar con miras a generar los espacios para la *exploración* y la *diversificación* de las modalidades de lectura, además de la reflexión sobre estas experiencias (Cassany, 2009). De este modo, se hace necesario transgredir las prácticas que privilegian el modo de lectura favorito del profesor o los modos de lectura con miras al sistema de evaluación.

5.4. Literatura

5.4.1. Literatura bien cultural: herencias y representaciones

La literatura se concibe como un producto histórico que refleja la creación humana y le apuesta por la configuración de la estética, propiciando herencias culturales que develan los modos en que las comunidades se han constituido, además de los sistemas de valores y las costumbres que circulan. Para Colomer (2011) la literatura se constituye en un bien cultural al cual los sujetos pueden acceder, con el fin de construirse para sí mismos y en la otredad. De ahí que se entienda la literatura como objeto cosmovisional que posibilita el diálogo entre modos de vida distintos, pues:

Un libro es una miniatura, un compendio del mundo, listo para restituir espacios muchos más vastos de los que se ofrece en una versión condensada. Más aún cuando en sus páginas un escritor o un ilustrador representó todo un universo del que los lectores podrán apropiarse para desplegar su propio microcosmos (Petit, 2016, p. 50).

En este sentido, la lectura de literatura es una travesía en modos de narrar la existencia en el mundo, por tanto recopila maneras de posicionarse frente a la realidad y representarla, con

el fin de producir herencia y memoria de la comunidad a la que pertenece el escritor. Al respecto Colomer (2011) considera que la literatura es una forma cultural, posibilitando la creación y fortalecimiento de la identidad del sujeto al ser participe de una comunidad que lee, escribe, habla y vive a partir de la lectura literaria de las obras.

Se trata entonces de establecer que la literatura no debe simplificarse en un corpus seleccionado y arbitrario, consolidado por un equipo académico que designa y cataloga los libros que deben leerse de acuerdo con las características del lector, permitiéndole el ingreso a una clase social dominante. Por el contrario, esta apuesta investigativa consolida la literatura como un acontecimiento cultural que hace parte de la humanidad, posibilitando la conformación de una herencia cosmovisional que trae consigo diversos saberes y consejos. A propósito de los saberes rescatados en las obras literarias, Petit (2016) plantea que por medio de la literatura

Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los textos, el miedo al abandono, a lo desconocido , el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre líneas leídas (p. 25).

La literatura al considerarse como bien cultural, que trae consigo la herencia cultural, supone la representación de legados de comunidades, generando la conexión con los otros y el mundo, puesto que los libros permiten “contar a las nuevas generaciones cómo son las cosas que los pequeños desconoces y proponerles la interpretación que les da su cultura” (Colomer, 2011, p. 56). Por ello, los textos literarios brindan un tejido construido a nivel social, político y cultural, generando una conexión del sujeto con una realidad que no ha vivido físicamente, pero ha experimentado en su espesor simbólico.

Así, el acceso a la literatura es experiencial al dar permiso para ser interpelado, cuestionado y modificado por otro de otra época, el escritor. Frente a ello, Petit (2003) reconoce que:

Los escritores son creadores de sentido, tomándose el tiempo necesario para dar significación a una experiencia, a un acontecimiento individual o colectivo. Profesionales de la observación – de ellos mismos o del mundo -, en proximidad con un pensamiento soñador, trabajan el lenguaje, lo limpian de clichés (los buenos escritores, al menos) (p.15).

Por esta razón, la literatura produce cambios en los sujetos, no es un objeto del cual abstraer información, sino es un medio para producir un dialogo único entre lector y escritor, lector y personajes, lector y editores. Frente a ello, Meek (2018) afirma que “el lector y el escritor, de alguna manera, han intercambiado sus lugares. Leer un libro es, en cierto sentido, reescribirlo; escribirlo es ser su alter ego lector” (p. 166). En consecuencia, el lector tiene un papel activo en la construcción del sentido y en la interpretación de lo leído, permitiéndole usar los fragmentos de los textos para dotar de narración y espesor simbólico su experiencia.

En consecuencia, la lectura de literatura requiere de una posición estética al volverse parte de lo escrito en la lectura, al proponerse en diálogo con otros no presentes, pues sus ideas reflejan la interpretación del mundo. En definitiva, la literatura reconstruye la herencia de las cosmovisiones que han habitado el mundo, constituyéndose en elemento humano de apropiación del territorio, la identidad y los otros, ya que leer se configura en un medio en el que “toda cultura procura domesticar la montaña, la selva, el desierto, los ríos o el paisaje urbano con la de historias de mitos, de ritos y de obras de arte” (Petit, 2016, p. 23).

Las obras literarias tienen relaciones íntimas con la cultura, por ende, se da un proceso de interpretación de una herencia compartida configurando una experiencia que transforma, de mayor o menor manera, el vínculo del sujeto con la cultura y la otredad. En relación con ello, Larrosa (2011) establece que “la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mucho hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (p. 29).

En consecuencia, en el texto se objetivizan modos de vida, a través de la escritura y la ilustración, que se constituyen en legado de las comunidades y posibilita la reflexión entre otras perspectivas. Esto genera que la lectura literaria posibilite la reflexión sobre sí mismo y los otros, pues la literatura se instala en “una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al *adentro*, a las puras subjetividades, ni al *afuera*, el real o mundo objetivo” (Montes, 2017, p. 46).

Así, el acto de leer literatura no radica meramente en abstraer los sucesos, puesto que el sujeto interpela, cuestiona, toma una posición, discute o apropia un elemento del texto para su vida. Frente a ello, Larrosa (2011) sustenta que el lector

Está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiero, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma (p. 20).

Aunado a ello, es pertinente reconocer que la literatura es escrita por antepasados o contemporáneos que relatan, en todo caso, una experiencia vivida o un mundo posible que fue creado. Por esta razón, el escritor es un sujeto que narra dentro de un contexto social, histórico, político y cultural, presentando su singularidad, su manera de apreciar el mundo y construye una herencia compartida por una comunidad.

5.4.2. Literatura significativa en la cotidianidad

La literatura es un acompañante en la vida de los sujetos, al posibilitar la narración de los acontecimientos y dotar de sentido la realidad, promoviendo el uso del lenguaje literario para estructurar sus experiencias sociales. Petit (2012) sustenta que la literatura permite dar sentido a la vida, a través de la herencia cultural de relatos que permiten la construcción simbólica e imaginaria de la vida. Así, las experiencias y los saberes elaborados en la historia cobran un valor simbólico y vital en la existencia de los sujetos.

Por lo anterior, las palabras se constituyen como el mejor lugar para que el sujeto se reencontré y se reconozca dentro de una comunidad, relacionándose con los demás a través de tradiciones orales o escritas construidas antes de él o ella. Así, lo cotidiano es encantado, ya que la literatura posibilita la trasgresión y el juego con los discursos y la realidad. De este modo, el lector percibe sus vivencias a través de personajes y narraciones de escritores, apropiando las narraciones de otros para reconstruir semánticamente una experiencia. Se trata de comprender que:

Los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio de llevarlo a penetrar en otros modos de vida, asomarlo a realidades desconocidas y proporcionarle el entorno placer de quien se sienta al lado del viajero que regresa (Colomer, 2011, p. 56).

De este modo, es interesante concebir la literatura como parte integrante de la existencia humana, puesto que permite la crítica y la transformación de discursos totalizadores o hegemónicos. Así mismo, a través de un texto literario se genera un encuentro para la intersubjetividad, dado que alerta, motiva o despierta de situaciones para pensarse a sí mismo y al mismo tiempo en lo que significa la otredad.

La literatura es vista como una posibilidad para acoger a quienes han emigrado de sus territorios, por lo cual Petit (2012) entiende que los libros se constituyen en moradas de transmisión cultural que permiten habitar el espacio de una forma determinada. De esta forma, en la siguiente cita se explicita la riqueza cultural de la literatura en función de la experiencia de los sujetos.

Te presento la ciudad e interpongo entre ella y tú algunas narraciones, algunos recuerdos, poesías o canciones para que puedas habitarla. Cuando pases por esa calle, sin pensarlo, estará poblada de los personajes de esas historias que te acompañarán (Petit, 2012, pp.265-266).

De esta manera, la literatura permite simbolizar las experiencias sociales y culturales del sujeto, reconociendo maneras de interpretarlas y habitar el mundo. En este contexto, Larrosa (2011) reconoce el poder de la literatura en la configuración de la subjetividad y la manera

en que se produce una grieta o transformación que hace que los sujetos se encuentren en un devenir constante. En consecuencia, a través de los relatos y las narrativas, en la tradición oral o en la literatura, existen palabras que marcan la existencia, dan consejo o se constituyen en fundamento vital de personalidad.

5.4.3. ¿Libros álbum asumidos como Literatura infantil?: reflexión sobre el canon

A través de la historia, se ha definido que la literatura tiene diversos públicos, como las novelas para personas adultas o los libros con ilustraciones para niños. Esto se ha definido de acuerdo con el constructo social, de infancia, juventud, adultez y vejez, a los que han aportado diferentes ciencias como la psicología, la medicina y biología que pueden determinar el estado de maduración del cerebro, las conexiones neuronales y la construcción de autonomía.

Con el libro álbum subyace una idea de infancia, ya que se ha catalogado como libros para niños por el hecho de poseer ilustraciones y al considerarse fáciles de leer. En muchos casos, este tipo de libros son subvalorados, puesto que se tiene la idea que si es para población infantil es muy sencillo, no hay trama y su complejidad se restringe a aquello que se cree el niño puede lograr. Sin embargo, este apartado se orienta a complejizar la noción de sencillez que cobija al libro álbum, dado que se trata de bienes culturales pensados en dos lenguajes: las palabras y las ilustraciones, los cuales juegan entre sí para construir significado. Además, también se propone ir más allá, al pensar este tipo de textos como producciones complejas que pueden ser leídas por adultos, jóvenes, niños y abuelos.

Así, en la escritura de este tipo de textos los autores y los ilustradores producen significado, a través del uso de elementos paratextuales que dan una profundidad a la historia narrada. Sin embargo, es necesario plantear que el papel de las palabras no diluye la función de las ilustraciones, por el contrario, son lenguajes diferentes que convergen en pro del espesor de la narración.

En este sentido, la narración se construye a partir del diálogo entre las palabras y las imágenes, no es un proceso lineal que solo amerite decodificación. Por el contrario, se trata de textos que implican la interpretación del lector constantemente y la búsqueda de sentido en los detalles mínimos, tanto de lo escrito como de la ilustración. En este proceso de construcción de significado, se hace necesario pensar en cómo ese diálogo permite evocar emociones y generar huella en el lector.

Por esta razón, Colomer (2005) abarca con profundidad los dos tipos de lenguaje, con el fin de constituirlos en elementos que permiten la elaboración narrativa. Por ello, el espesor de las palabras alude a la atención respecto al manejo del lenguaje escrito, a través de narraciones. Estas permiten enfocar al lector en la manera en que se relatan los acontecimientos y en las intenciones del escritor, explícitas o implícitas, respecto a su forma de escribir y su estilo de escritura. De esta manera, se trata de tomar el lenguaje escrito como una producción estética y artística por parte del autor, que genera en el lector sensaciones.

En las piezas infantiles, se usan distintos recursos lingüísticos escritos para profundizar en la trama y enriquecer el vocabulario de los niños. Algunos de estos pueden escribirse en prosa o en verso, usando herramientas como las rimas. Se encuentra el espesor al usar recursos del lenguaje escrito que van más allá de la literalidad y que propician, a su vez, la interpretación de la forma de encontrar y configurar lo que acontece.

En este marco, surge la posibilidad de marcar el estilo de escritura desde la tradición, contando de manera sencilla los acontecimientos y usando expresiones como “Había una vez”, propias de los orígenes de los narradores orales. Por lo general, este tipo de escritura tiene la característica de “Indefinición temporal y espacial” que consiste en ubicar aquello que se relata en “un territorio remoto y fantástico” (Colomer, 2002, p.85).

El escritor usa deliberadamente las palabras en sus producciones, en el momento en que forja el lenguaje, ya que detrás de ellas se develan intenciones, pasados y momentos que tendrán sentido en la narración. Colomer (2002) define que:

dominar el lenguaje -algo que deseamos para los niños y niñas- significa ser capaz de percibir cómo se nos ha inducido a imaginar o a comprender algo de determinada manera y significa también ser capaz de usar el lenguaje de forma más deliberada y efectiva (p.89).

Para Colomer (2002) el valor de las imágenes alude a una impresión estética que ha buscado y construido el ilustrador en pro del espesor del terreno narrativo. En la construcción de las ilustraciones interviene las tradiciones artísticas históricas, debido a que permiten dar a entender nuevas dimensiones de la narración al sensibilizar la mirada del lector. Así, el ilustrador se ve influenciado por sus experiencias estéticas de su vida y su entorno. De esta manera, lo escrito y lo ilustrado se tensionan para construir un significado.

Finalmente, los ilustradores usan técnicas diversas para producir sus composiciones, al involucrar los elementos, además de su experiencia y sus influencias artísticas. Por lo anterior la construcción de la ilustración es compleja y se orienta en la capacidad de producir sensaciones y percepciones estéticas al lector. De igual forma, estas producciones elaboran una identidad única a los libros y la construcción de sentido.

6. Marco Metodológico

En el presente apartado se desarrolla y justifica el paradigma hermenéutico interpretativo en el que se sitúa ese estudio, reconociendo como metodología de investigación la sistematización de experiencias desde la postura de Jara (2018). Así mismo, se declaran las técnicas y los instrumentos de recolección de información, dentro de los cuales se resalta la entrevista grupal, la observación participante y la propuesta de intervención *Entre Nosotros*. Seguidamente, se describe la propuesta de sistematización, la construcción categorial, los mecanismos de fiabilidad y las limitaciones del estudio.

6.1. Paradigma hermenéutico-interpretativo

El paradigma de esta investigación es hermenéutico - interpretativo al orientar sus propósitos en la comprensión de la realidad frente a la relación entre subjetividad, interculturalidad y literatura en educación superior, identificando los elementos particulares que lo configuran (Guba, Lynham y Lincoln, 2011). Así, el horizonte investigativo promueve la construcción de conocimiento a partir de un contexto sociocultural e histórico particular, al reivindicar las producciones específicas e irrepetibles en experiencias pedagógicas enfocadas en la literatura y la interculturalidad (Herrera-González, 2010).

Este paradigma de investigación parte de la construcción de conocimiento científico a partir de los participantes y su lenguaje, por tanto, el pasado socio histórico de los sujetos es un configurador del marco de referencia con el cual se aprecia la realidad. De esta manera, “los estudios cualitativos, en cuanto explicación de significados, se fundamentan en la interpretación de las informaciones y los datos” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 12). Las experiencias y las prácticas sociales en la que participan los sujetos promueven la elaboración de saberes. De esta forma, se busca la reconstrucción del sentido a partir de la experiencia y las prácticas en las que se circunscriben los sujetos, ya que más que describir o evidenciar relaciones causales se trata de consolidar un panorama interpretativo para indagar los fenómenos específicos (Herrera-González, 2010).

De este modo, la realidad es una construcción colectiva e íntima que se encuentra relacionada con el devenir histórico de las comunidades, allí el lenguaje es un entramado discursivo de prácticas sociales, por medio del cual los sujetos participan en la sociedad (Kalman, 2003). Por ello, el investigador es “interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias anteriores, de sucesos anteriores y de cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada” (Ruiz, 2012, p.13).

En este paradigma epistémico de investigación se construye a partir de la particularidad y la especificidad de la comunidad, por ello no se requiere de una representatividad para elegir la población. Al respecto, Vasilachis (2006) plantea que:

La particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas ¿Cómo? Y ¿Por qué? (p.25).

Así, este ejercicio de indagación va más allá de lo experimental, puesto que no es posible comprender el fenómeno sin recuperar el contexto sociohistórico y no se limita a la mirada objetiva (Creswell, 2013).

6.2. Sistematización de Experiencias: Metodología de investigación

La sistematización de experiencias es la metodología de investigación de este estudio, debido a que tiene como propósito producir saberes y aprendizajes a partir de una experiencia vivida, con el fin de reivindicar epistemes y agencias. Así, en este proyecto de investigación se promueve la producción de saberes a partir de las prácticas cotidianas de los sujetos, en el marco de la experiencia literaria e intercultural desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.), entre agosto y noviembre del 2019, titulado: *Entre nosotros*.

Así, este proyecto de investigación propone la generación de saberes a partir de las prácticas y experiencias, al tener como génesis la vivencia y la reflexión rigurosa, por medio

de las prácticas letradas y orales para la construcción de sentido. Es decir, en esta investigación “la construcción de conocimientos es un proceso en donde el investigador y las personas involucradas reconocen, integran, reordenan y expresan los elementos que componen un sistema comprensivo/explicativo” (Ghiso, Mejía, Mariño, Torres, Torres y Cendales, 2004, p.11).

Por este motivo, los saberes se constituyen en producciones históricas y contextuales, que se producen y dan sentido a las vivencias de los sujetos, por lo cual el saber experiencias se genera a partir de lo vivido y la interpretación frente a ello. Frente a ello, Ghiso, *et. al*, (2004) sustentan que:

La singularidad y la particularidad nos llevan a recrear nuestros conceptos sobre el sujeto, reponiendo el carácter político y social de sus construcciones de sentido; reconociendo que las configuraciones societales se nutren de los desarrollos culturales que los sujetos individuales y grupales generan cuando interactúan en contextos y espacios sociales vitales (pp.12-13).

En consecuencia, este horizonte investigativo se distancia de la producción de conocimiento a partir de las metodologías neutrales y universales, en las que se privilegia el método y deshumaniza la relación del investigador y el investigado. En particular, se trata de establecer modos de producción de conocimiento investigativo desde la reivindicación de las prácticas y las experiencias, pues “se precisa un conocimiento sobre la práctica que deje de hacer transparentes —invisibles— los mecanismos por los que el modelo social se enquistas y parasita nuestro quehacer, asfixiándolo, haciendo que pierda coherencia y fuerza transformadora” (Ghiso, 2011, p.5).

Esta metodología de investigación reivindica el papel de los protagonistas, ya que trasciende su marco de acción y ya no son considerados como los objetos pasivos, de quienes se les extrae información. Por el contrario, se trata de un estudio en el que los sujetos investigados son activos en la reconstrucción de la experiencia y la estructuración de las interpretaciones sobre lo vivido y, así, elaborar conocimientos. Frente a ello, Mejía (2015) argumenta que :

En ese ejercicio se auto-genera el empoderamiento que hace posible entender la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica, el mismo que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no solo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen como productores de saber desde y para la acción (p.28).

En este contexto, la experiencia se constituye en un complejo entramado histórico que se elabora, a la luz de la deconstrucción de lo vivido, la organización y la interpretación de los acontecimientos que dieron lugar a las percepciones, las sensaciones y las motivaciones. De esta manera, se concibe que “las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2018, p.52). Por este motivo, el interés investigativo de ese trabajo está centrado en las experiencias que se construyen en la participación de los participantes en estas actividades literarias e interculturales.

Aunado a ello, la experiencia pasa tanto por lo sensorial, los pensamientos, las sensaciones individuales, por *lo individual* como por el diálogo, la interacción, la interpelación, la comparación, *lo colectivo*. Para Jara (2018)

Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata (p.54).

En la propuesta de intervención, se promueve de la reelaboración de la experiencia en la escritura y la oralidad tanto individual, registrando sus percepciones y sensaciones, como colectiva, propiciando conversatorios en los que se discute sobre la vivencia, la interpelación, las comparaciones. De este modo, “en la práctica se van construyendo nuevos saberes que

enriquecen y complementan los existentes. Los conocimientos que se producen en la práctica son diferentes a los que se logran a través de otros esfuerzos, particularmente, mediante la investigación” (Barnechea y Morgan, 2010, p.101).

La sistematización de experiencias va más allá del ordenamiento y la clasificación de la información, puesto que debe reconstruirse la experiencia desde la mirada de los protagonistas (Jara, 2018). Por ello, en la propuesta de intervención se generan constantes diálogos entre la investigadora y los participantes de la experiencia literaria, a través de discusiones grupales respecto a cómo se viven las sesiones y qué les suscitan.

El propósito de esta metodología tiene como fin comprender las experiencias y las prácticas desde los factores que la configuran como condiciones socio históricas y culturales, situaciones y acciones, reacciones y sensaciones, percepciones e interpretación, entre otros (Jara, 2018). Así mismo, más allá de los acontecimientos se busca reconstruir por medio del lenguaje la experiencia vivida, rescatando los aprendizajes y reivindicando las transformaciones del sujeto.

La sistematización es una interpretación crítica a partir de la reelaboración de lo vivido, por medio del lenguaje como medio de distanciamiento y productor reflexivo, que permite el agenciamiento de los participantes y se propicia la generación de saberes particulares que, a su vez, iluminan nuevas estrategias y experiencias a futuro. Al respecto, Jara (2018) sustenta que:

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (p.55).

Por esta razón, la sistematización de experiencias en esta apuesta investigativa se configura, a partir de la reconstrucción de la experiencia individual y colectiva que permite al sujeto dar sentido a su vida y su participación en la propuesta de intervención. Frente a ello, se comprende “la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse” (Ghiso, *et. al*, 2004, p.11). Por tanto, el enfoque de indagación debe centrarse en la recuperación de lo vivido, la reflexión, el ordenamiento de los acontecimientos y la generación de conclusiones, por medio de las técnicas (Jara, 2018).

De igual manera, no solo se trata de generar espacios para conversar sobre lo vivido, sino generar niveles de interpretación que, partiendo del distanciamiento, permitan producir conocimientos pedagógicos en relación con la literatura, las subjetividades y la interculturalidad en la educación superior. Frente a esto, Jara (2018) afirma que se debe

Generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así objetivizamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte (p.55).

En el proyecto de investigación se evidencia la búsqueda de la construcción interpretativa de lo vivido, con el fin de configurar escenarios epistémicos que se estructuren como aprendizajes vitales de la experiencia. En consecuencia, se generan escenarios en los que la “reflexión del quehacer genera una teorización sustantiva, pertinente, que alimenta los diálogos entre actores, los sistemas de gestión de conocimiento y los diseños de estrategias que realimentan y recrean la comprensión, la expresión y el hacer” (Ghiso, 2011, p. 6). Para realizar estos procesos, es imperativo reconocer el papel de los conversatorios y las discusiones en relación con los acontecimientos vividos. Además, en la sistematización de las experiencias vividas en la propuesta de intervención es necesario reconocer las reacciones de los sujetos, frente a las construcciones orales y escritas producidas in vivo en los acontecimientos.

6.3. Técnicas de investigación

6.3.1. Entrevista grupal

La entrevista grupal se constituye en una técnica de recolección de los datos que parte del diálogo con los participantes, con el fin de generar reflexiones, apropiaciones e ideas respecto a la experiencia en la propuesta de intervención. Así, se generaron espacios para entablar conversaciones entre la investigadora y los participantes, en las que se prioriza las reacciones, los sentimientos y las producciones de los sujetos. Al respecto Ghiso, *et al*, (2004) establecen que es imperativo que:

La entrevista retome el sentido del entre verse, del encuentro cara a cara, en donde un sujeto sistematizador no se enfrenta al otro sistematizable, para “extraerle” información, sino para conversar sobre sus prácticas y experiencias sociales, sobre los argumentos que dan sentido a su quehacer y sobre las identidades que ha venido configurando y perfilando en ellas (pp. 15 -16)

Para ello, los escenarios de conversación grupal se caracterizan por generar confianza, entablar una relación y establecer el propósito de sistematizar la experiencia entre la investigadora y los participantes.

La entrevista se configura como técnica de recolección de la información al permitir conocer a profundidad percepciones de participantes, entablar relaciones y conversaciones entre investigador - participantes y evidenciar saberes, valores e ideas que no son explícitos en la acción. Aunado a ello, la entrevista es la posibilidad de reconstruir aquellas ideas que para los participantes cobran sentido en su cotidianidad y en la producción de su subjetividad. De igual manera, el tipo de entrevista es semiestructurada al consolidar unas preguntas y tópicos necesarios de indagación que orientan la conversación, pero no la limitan. Así pueden surgir nuevos interrogantes, opciones y percepciones que orientan la discusión.

Esta técnica de recolección permitió recuperar pensamientos y sensaciones de los participantes frente a acontecimientos vividos en lo individual y lo colectivo, por medio de la confrontación de percepciones individuales frente a otras, con el fin de deconstruir el entramado complejo de la experiencia vivida.

Así, se realizaron entrevistas grupales en las que se registraban las percepciones y las interpretaciones de los participantes sobre la experiencia. Teniendo en cuenta que las entrevistas permiten generar una contrastación en cuanto a la experiencia vivida en los talleres literarios y aquello que piensan los participantes, por ende, se cotejan las concepciones, los pensamientos y las ideas que producen los sujetos con las vivencias registradas en los escenarios literarios e interculturales.

6.3.2. Observación Participante

Para este estudio la observación participante de la propuesta de intervención se constituye en una técnica necesaria para registrar los pensamientos de la investigadora, quien también ha vivenciado la experiencia como una participante y como una promotora al mismo tiempo. Frente a ello, Mejía (2015) establece que:

El maestro no solo hace y observa lo que hace, sino que se auto-observa y produce un saber de su práctica [al ser] un proceso mediante el cual lee, discuten y replantean su práctica; aunque no lo niegan, no encuentran el sentido de su trabajo en la teoría o la objetividad (p.32).

Es imperativo reconocer que la observación participante es una estrategia para recuperar las percepciones, las sensaciones y las reacciones de la investigadora frente a la experiencia vivida, identificando aspectos y condiciones de esta. Así,

Los investigadores/ actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen (Ghiso, *et. al*, 2004, p.62).

La técnica de recolección de datos es la observación participante como la inmersión del sujeto investigador en la comunidad configurada con el fin de ser tratado “como un más”, propiciando la experiencia del sujeto investigador dentro de la cotidianidad de los participantes. Así, se trata de sistematizar la vivencia, los aprendizajes, los aportes y los valores de la comunidad, reconociendo los valores y los modos que concebir la realidad. Por esta razón, el investigador vivencia, dialoga y trastoca la cotidianidad de la comunidad con el fin de comprenderla e interpretar aquellos acontecimientos que suceden y que dan sentido a los modos de pensamiento.

Este es un proceso que posibilita investigar desde adentro, comprendiendo la complejidad de la estructuración de la experiencia literaria propiciada desde lo investigativo y lo personal. Por este motivo, la observación participante es “una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento, transformando la enseñanza y su relación con el entorno, constituyendo lo político desde su práctica” (Mejía, 2015, p.32).

6.3.3. Propuesta de intervención didáctica: Entre Nosotros

La propuesta de intervención es una técnica de recolección de datos que consistió en la creación de un proyecto literario que buscaba generar espacios para la reflexión de la diversidad cultural y las subjetividades interculturales, por medio de la lectura de libros álbum, apartados de novelas, cuentos y poemas. De este modo, a continuación se presenta la propuesta de intervención que se planeó e implementó entre agosto y noviembre del 2019.

6.3.3.1. Premisas

Actualmente, la diferencia en las aulas universitarias debe comprenderse desde su complejidad y no como un hecho que siempre ha existido, puesto que este es un discurso que se ha consolidado a partir de acontecimientos históricos producidos por las luchas de pueblos

y territorios que han sido invisibilizados y silenciados (Walsh, 2012). Así, la interculturalidad es una posibilidad para generar encuentros tensionados y de interpelación entre modos de ser, estar, pensar y relacionarse con el otro, puesto que permite la reafirmación de lo propio y de la otredad. En este sentido, este concepto se concibe como una posibilidad para a reivindicación de cosmogonías y *ethos* en la producción de nuevos saberes, prácticas y poderes que permitan generar una Ecología de Saberes (Sousa Santos, 2011).

Conforme con ello, retomar la diferencia como un asunto a indagar se constituye en un reto para la formación de sujetos en los escenarios educativos universitarios, suponiendo nuevas tareas para la educación, la pedagogía, la didáctica y el maestro. Por esta razón, en el marco del proyecto de Investigación producto de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, se configuró un espacio de formación de las subjetividades literarias e interculturales en la universidad, por medio de experiencias de lectura. En esta propuesta didáctica se propicia la reflexión frente a las dinámicas de globalización, la internacionalización como lógica propia de la mercantilización de la Educación y la diversidad epistemológica de la interculturalidad.

En particular, el papel de la literatura se ubica al considerarla como medio para la producción de reflexiones, discusiones y trastocamiento de la formación y deformación en la experiencia de lectura. En este sentido, la experiencia intercultural se configura a través de bienes culturales como la literatura, ya que recopilan saberes, seres y poderes de diversas cosmovisiones, propiciando: a) la configuración de diálogo, b) la reflexión sobre los lugares de enunciación, c) la intersubjetividad al propiciar la reflexión sobre sí mismo y lo otro y d) la producción de un nuevo modo de comprender la realidad.

6.3.3.2. *Objetivos*

6.3.3.2.1. *General*

Generar experiencias literarias que propician reflexiones y transformaciones del sujeto frente a la interculturalidad, como un conjunto de subjetividades de cual se apropia y sujeta, al participar en el diálogo de saberes, la intersubjetividad y las concepciones respecto a la literatura.

6.3.3.2.2. *Específicos*

- Propiciar la reflexión y la transformación de los sujetos, a partir de la lectura de obras literarias y la participación en conversatorios sobre lo propio y la otredad.
- Deconstruir la interculturalidad en la configuración del diálogo de saberes y los procesos intersubjetivos respecto a la otredad y la cultura propia.
- Acercar a los participantes a la experiencia estética que brinda la literatura como posibilidad para trasgredir la realidad, conocer cosmovisiones, construir comunidad y producir mundos posibles.

6.3.3.3. *Participantes*

Estas sesiones consistieron en actividades extracurriculares, por ende, no se encontraban sujetas a alguna clase en específico. Por ello, se hizo necesario generar una campaña publicitaria dirigida a los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, por medio de las redes sociales. Para esto, la investigadora construyó las siguientes piezas en las que se busca invitar a los estudiantes a estos escenarios formativos y reflexivos en relación con la interculturalidad, la literatura y la subjetividad. Así mismo, también se creó un formulario de inscripción para conocer a aquellos interesados en los eventos respecto a su experiencia con la literatura y la interculturalidad, tanto a nivel disciplinar como a nivel experiencial.

Con el fin realizar la divulgación a nivel extensivo, la Vicerrectoría del Medio Universitario y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana apoyaron la divulgación de la pieza publicitaria y el enlace de formulario de inscripción, por medio de redes sociales como Instagram y Facebook. Al reconocer este medio de divulgación, cualquier estudiante de la institución podía llegar a estas sesiones, lo cual evidencia una interdisciplinariedad en el escenario formativo.

Formulario de inscripción	Pieza Publicitaria
 <p>The image shows a digital registration form with the following fields: 'Nombre *', 'Número de contacto (Celular) *', and 'Correo electrónico *'. It also includes a 'Facultad *' dropdown menu and a 'Enviar' button. The form is set against a light blue background with a decorative border.</p>	 <p>The poster features a dark blue background with various cultural icons like flags, a globe, and musical notes. The main text reads: '¿Crees posible viajar por el mundo a través de la literatura y las artes?' followed by 'TE INVITAMOS A EXPLORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL A TRAVÉS DE LAS LETRAS'. It includes the date 'JULIO 24, 2019' and the location 'PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA EDIFICIO BARÓN - SALÓN 506'. A QR code and a URL are also present.</p>

Tabla 3 *Formulario de inscripción y Pieza de divulgación.* Fuente: Elaboración propia.

Se llevaron a cabo seis sesiones en las que participaron estudiantes entre 18 a 35 años de los siguientes campos disciplinares: Estudios Literarios (5), Maestría en Educación (3), Doctorado en Educación (2), Licenciatura en Humanidades y Español (6), Relaciones Internacionales (1), Licenciatura en Lenguas Modernas (1), Arquitectura (1) y Ciencias políticas (1).

6.3.3.4. Justificación de la Modalidad Didáctica

Se optó por el **taller** como modalidad didáctica al permitir la vivencia literaria en las que los participantes produzcan y elaboren interpretaciones y producciones escritas e ilustrativas. De este modo, se trata de la generación de experiencias de lectura reales, de manera que no se aprende *sobre* la literatura o la interculturalidad sino que se promueven experiencias genuinas. Así, en el taller se privilegia la elaboración de interpretaciones, la exploración de los textos, el comentario de las ilustraciones, entre otras acciones, pues se encuentran relacionadas con el aprender haciendo y por descubrimiento (Ander- Egg, 1991).

Así mismo, en el **taller literario** no se encuentran saberes enciclopédicos, por el contrario, requiere de la construcción colectiva, nutrida por la experiencia cultural de los participantes, dado que “el lector se forma en situaciones reales de lectura y el taller ofrece un sistema privilegiado de creación y circulación de textos” (Solves, 1987, s.p.). Por ello, implica un énfasis en el intercambio y el diálogo para reflexionar respecto a las interpretaciones colectivas elaboradas.

En este contexto, el maestro es un mediador cultural que tiene una relación íntima con la lectura literaria (Bombini, 2017), en consecuencia, al entrar en el taller se constituye en lector genuino que interviene y produce mientras que el participante es agente de su vivencia (Ander-Egg, 1991). De este modo, se deconstruye la jerarquía epistémica centrada en el maestro y se redistribuye al considerarse experiencia de producción colectiva.

Es importante aclarar que las sesiones son extracurriculares por cuanto los participantes pueden faltar y es difícil mantener una asistencia constante. Por lo anterior, se generaron talleres que no requieran de productos secuenciales. Así, los propósitos a nivel general se relacionan con los objetivos macro de la propuesta y en cada sesión se realiza una profundización respecto a una temática, textos o experiencias específicas. Para la realización de estos escenarios existió una continuidad en el tiempo, pues fueron los jueves de 4 a 6 pm cada quince días.

6.3.3.5. Invitados y la didáctica de la literatura

En algunas de estas sesiones se contó con la visita de expertos, quienes fueron seleccionados de acuerdo con su experiencia en la literatura desde una perspectiva de experiencia estética y la relación con la interculturalidad como un eje fundamental. Para asegurar el proceso de selección de los invitados y la configuración de las acciones que ellos realizarían en las actividades, se generó una reunión en la que se explicó la dinámica de las actividades, las temáticas y los momentos dentro de las sesiones. Los invitados fueron elegidos de acuerdo con su experiencia literaria, su motivación y su formación disciplinar, por lo tanto, muchos de ellos contaban con estudios literarios y con experiencias de producción de libros e ilustraciones.

6.3.3.6. Configuración didáctica general para las actividades permanentes

Se definió que cada una de las sesiones constaba cuatro momentos, como mínimo. El primero se relacionaba con exploración del arte y libros álbum, como la entrada al diálogo entre construcción escrita e ilustrativa. El segundo se refería a la actividad liderada por el **invitado** que -por lo general- consistía en la lectura compartida, en voz alta o silenciosa de obras literarias, generando interpretaciones frente a la experiencia vivida. El tercero se vinculaba con la producción de ideas, a través de la escritura en diversos géneros como descriptivo, narrativo y expositivo, y la ilustración de experiencias y narrativas propias y de otros. El cuarto fue el escenario conversacional en el que se enfatizaba la relación entre las vivencias cotidianas, las experiencias literarias y los saberes disciplinares apropiados. A continuación, se presentan las planeaciones de las 6 sesiones de la actividad permanente.

Sesión 0: Ilustrando y comparando al otro. Esta sesión tenía como propósito discutir y generar interpretaciones al leer literatura y construir ilustraciones respecto a las representaciones sociales que circulan sobre las siguientes culturas: Francia, México, Asia,

Colombia, Estadunidense, Inglaterra, Indígenas y Afrodescendientes. (Véase Anexo 3).
(Véase Anexo 7).

Sesión 1: El otro con Gabo En esta sesión se buscaba interpretar de manera colectiva qué sucede con una comunidad que se encuentra con un desconocido y, lentamente, comienza a apropiárselo, a partir de la lectura comentada del “Ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983). Con base en estas producciones colectivas se propició las reflexiones sobre las relaciones que se han establecido entre los colombianos y los venezolanos, retomando imaginarios y profundizando en los encuentros interculturales. (Véase Anexo 3).

Sesión 2 Interacción con el arte argentino. Consistió en la problematización el uso de la tecnología para la construcción de lazos interculturales, retomando apartados de la novela *Kentukis*, de la argentina Samantha Schweblin (2019), por medio de la lectura comentada. Así, se exploró y reflexionó sobre los encuentros interculturales a través de libros álbum, que relatan estas relaciones a partir de distintos artefactos. (Véase Anexo 3).

Sesión 3 En guerra. Se realizó la lectura en voz alta y sin interrupciones de fragmentos de los textos *Diario de Ana Frank* (Frank, 2007) y *Si esto es un hombre* (Levi, 2017), con el fin de reflexionar sobre la literatura como tecnología que propicia encuentros interculturales y conexiones entre el lector, escritor y los personajes. En consecuencia, se produjeron ilustraciones y composiciones escritas, en la que se asumieron roles de ilustrador y escritor que permitieron vivenciar lo estético de la literatura y la posibilidad en la construcción de un diálogo con otro (Personaje o persona) que ha sido afectado. (Véase Anexo 3).

Sesión 4 Crónica del niche y el enano. En esta sesión se propiciaron reflexiones sobre los modos de construcción de la otredad y lo propio en los encuentros interculturales, a partir

de la lectura de *La niña más odiosa del mundo* (Salcedo-Ramos, 4 de junio del 2007) y la producción de un personaje literario en el estilo de crónica. (Véase Anexo 3).

Sesión 5 El Big Bang, el génesis o el Quinto Sol. Se generó un diálogo de saberes en el que se recuperaron los modos de saber consolidados históricamente, por comunidades culturales, a partir de la lectura compartida de narraciones sobre la creación del mundo (Big Bang, Multiversos, Génesis, Mito Wayu y Mito Maya). (Véase Anexo 3).

Sesión 6 El día de muertos. Se leyó de manera compartida diversidad de tipos de textos en los que se retoma o reinterpreta la muerte, algunos de ellos eran: poemas y libros álbum, configurando un espacio para la reflexión sobre la identidad nacional cultural, por medio de la cual se apropia un modo de afrontar la muerte. A partir de estas discusiones, se consolidaron experiencias de construcción de calaveritas (texto rimado que deconstruye a la muerte a través del humor) (Véase Anexo 3).

6.3.3.7. Selección de Obras Literarias

En el marco de la configuración de una didáctica de la literatura, en el que se evidencia la complejidad de la práctica de lectura y la literatura, es imperativo reconocer el proceso de selección y los criterios para seleccionar las obras literarias de las sesiones, los cuales fueron:

- **Tamaño:** como las actividades eran extracurriculares se debía generar el espacio para la lectura de los textos dentro de la sesión, a pesar de que se enviaban con anterioridad a los participantes, por ello las obras no podrían tener una gran extensión. Con el fin de responder frente a esta necesidad se hizo necesario incluir cuentos, poesías y crónicas que tuviesen una extensión entre una y cinco cuartillas. Se seleccionaron los libros álbum por su tamaño y su configuración dialogal, ya que los sujetos podían leerlo de manera rápida al construir significado tanto de lo escrito como de lo

ilustrado (En el criterio respecto al tipo de obra literaria se complejiza la elección de estos textos)

Así mismo, es importante reconocer la potencialidad de los relatos largos, por lo tanto, se seleccionaban apartados específicos que ilustrarán acontecimientos referentes a los temas de discusión (Este elemento se amplía en el criterio respecto a la temática). Aunado a ello, en el caso de los apartados específicos de obras extensas se buscaba contextualizarlas en la sesión y brindar otros apartados o capítulos que motivarán a los participantes a su lectura y su exploración, por tanto, se constituían en la carta de invitación para acercarse a ellos.

- **Editorial y Autor:** Este fue un criterio imperativo en la búsqueda de las obras en los espacios de acceso a la lectura, como la biblioteca, retomando autores que anteriormente habían sido consultados, explorados y leídos. Este fue el caso de libros álbum como los de Anthony Browne y Jairo Buitrago, los cuales traen una tradición en su producción y temática en relación con la editorial Fondo de Cultura Económica. De esta manera, se configuran referentes para la búsqueda de nuevas obras literarias que cuenten con una producción compleja e interesante respecto a las visiones de las personas. Otro ejemplo de la ejecución de este criterio fue la búsqueda de obras escritas por Gabriel García Márquez, reconociendo el tramo complejo consolidado en su vida y las temáticas que se relacionaban con las subjetividades colombianas.
- **Tipos de libros y obras:** Este criterio de selección de obras consistió en la revisión del género literario, evidenciando características que configuran estos modos de producción de literatura y elementos que materializan la estética. Un ejemplo de ello fue la elección de *La Niña Más Odiosa del Mundo* (Salcedo-Ramos, 4 de junio del 2007), debido a que el invitado quería generar reflexiones respecto a la producción intersubjetiva del otro y lo propio, desde la crónica como la posibilidad para evidenciar la descripción densa de un personaje guardando fidelidad a las

experiencias acontecidas. Así mismo, para la sesión cinco, se construyó un diálogo de saberes respecto a la creación del mundo, para lo cual se eligieron textos bíblicos como el Génesis y artículos científicos sobre la teoría del Big Bang, de manera que evidenciarán un lenguaje técnico y disciplinar que es acorde con la producción de verdad que se instaura.

Los libros álbum se constituyeron en obras complejas en cuanto a la producción interpretativa, dado que implica una construcción de significado desde las palabras y las ilustraciones, reflexionando sobre el espesor simbólico que producen a través de los colores, las texturas, las relaciones con otros textos, etc. En este caso, *The Day War Came* (Davies y Coob, 2018.) como una obra que propicia sin número de interpretaciones respecto a la guerra y la cultura asiática por medio de la construcción de ilustraciones, la técnica y el texto escrito.

- **Temática:** Este criterio se definió reconociendo obras que permitieran abordar la interculturalidad y el diálogo de saberes, por tanto, se revisaron y exploraron por parte de la investigadora. En este sentido, fue necesario deconstruir el término literatura intercultural debido que existen obras que se acomodan desde el panorama de la enseñanza del respeto, la tolerancia y el diálogo, centrándose en visiones instrumentales de la literatura y la interculturalidad desde lo funcional (Walsh, 2012).

De igual manera, en algunas corrientes se considera que una obra es intercultural porque sus personajes son indígenas, migrantes, afrodescendientes o incluso campesinos, allí se replica el esquema de relaciones de poder, saber y ser, porque se determina como totalmente distinto a lo propio y generando de entrada una disposición en los modos de interactuar. En este escenario se puede caer en la visión exótica de las culturas anteriormente presentadas y no la generación de un nuevo conocimiento, a partir del diálogo de saberes que permite que el sujeto lector se organice en estos escenarios interculturales.

Así, se buscaba que las temáticas de las obras complejizaran lo que significa un encuentro entre dos cosmovisiones, pasando de la utopía a la reflexión constante de lo que significa ser sujeto intercultural. Un ejemplo de ello es la elección del libro *The Day War Came* (Davies y Coob, 2018), pues problematiza la migración en el contexto de la guerra y permite evidenciar las relaciones de ser, poder y saber. Aunque este libro termina de manera utópica, el autor usa recursos y expresiones que permiten materializar la complejidad de este fenómeno y la postura de las comunidades que reciben a los migrantes. La guerra fue una temática que atraviesa la configuración de encuentros interculturales, al concretar cosmovisiones trastocadas que reflexionan sobre la existencia en su sociedad. Por este motivo, se eligió apartados del *Diario de Ana Frank* (Fank, 2007) y *Si esto es un Hombre* (Levi, 2017) con el fin de conocer la experiencia de los protagonistas y su disposición frente a un diálogo.

Así mismo, *El Ahogado más hermoso del mundo* (García, 1983) fue elegido de acuerdo con la historia que relata frente al encuentro de un ahogado que en unos inicios es determinado como un intruso y que finalmente es apropiado por la comunidad. De este modo, esta obra permite reflexionar frente los procesos de intersubjetividad, en la construcción del otro diferente como superior o inferior y, en esa medida, complejizar el encuentro entre un muerto y la comunidad femenina y masculina.

6.3.3.8. Propuesta de intervención: lugar reflexivo y de transformación

En la propuesta de intervención se realizaron grandes cambios desde sus inicios, a partir de los siguientes acontecimientos:

- **Lo teórico reformó lo didáctico:** En julio del 2019 se configuraron las primeras planeaciones de las sesiones, las cuales estaban centradas en la interculturalidad desde una postura funcional y relacional al buscar reflexionar sobre lo nacional y no tanto lo cultural en su complejidad. Así, no se abordaban elementos y acciones específicas

respecto a las relaciones de ser, saber y poder que están de manera transversal en los encuentros interculturales. Los antecedentes y la construcción del marco teórico frente a interculturalidad permitió dar orientaciones respecto a las posibilidades complejas a nivel didáctico.

- **Los invitados una tensión didáctica con la propuesta de intervención:** Los invitados fueron elegidos de acuerdo con su experiencia literaria, su motivación y su formación disciplinar, por lo tanto, muchos de ellos contaban con estudios literarios y con experiencias de producción de libros e ilustraciones. A raíz de la formación disciplinar de los invitados, se evidenció una tensión frente a la didáctica de la literatura, puesto que muchos de ellos enfocaban los modos de enseñanza a los conceptos literarios, buscando la crítica literaria y especificando la formación en géneros literarios.

Así mismo, planteaban que la lectura de los textos no constituía una experiencia si no acontecía en ocasiones repetitivas, en las que los sujetos se acercaran al texto en variadas ocasiones. Estas concepciones permitieron materializar la didáctica centrada en el saber sabio, como lo plantearía Chevallard (1998), puesto que buscaban enseñar literatura desde la construcción disciplinar de los estudios literarios, es decir formar especialistas. Este es un enfoque que tiene unas potencialidades frente a la complejización del objeto a enseñar, sin embargo, la apuesta de este escenario formativo radica en la configuración de una experiencia literaria que propicia reflexiones y transformaciones del sujeto frente a la interculturalidad como un conjunto de subjetividades de cual se apropia y sujeta.

6.4. Instrumentos de recolección de datos

6.4.1. Formato de entrevistas

Para la recopilación de la información de los participantes a los talleres, se generaron 3 entrevistas grupales en el mes de noviembre del 2019. El formato de entrevista grupal se constituyó en un instrumento de recolección de la información, debido a que se planearon las

preguntas a realizar, las cuales fueron fundamentos para iniciar las conversaciones con los participantes. De igual modo, se recuperaron los fragmentos de los participantes – a partir de registros de audio- con el fin de leerlas en voz alta y generar interpelaciones frente a las ideas planteadas en el momento *in vivo* de la experiencia. A continuación, se presenta el formato de entrevista.

Entrevista a estudiantes

Preguntas conversatorio

1. Cuando vieron la pieza ¿qué pensaron que iba a ocurrir en las sesiones?
2. ¿Cómo les ha parecido los talleres?
3. ¿Qué esperaban de las sesiones?
4. ¿Qué significó para ustedes asistir a las sesiones? ¿Creen que ha cambiado su relación con la literatura o sigue igual? ¿Por qué?
5. En la sesión se dijo *“fíjense que el primer movimiento es pensar que es un barco enemigo, lo primero es decir él no es de aquí, luego es enemigo. Volvemos al tema de lo extraño y el tema de lo otro, pero de una a la caracterización negativa lo otro es un enemigo”*. ¿Qué pasó con ustedes cuando plantearon esta idea? ¿Qué elementos pudieron reflexionar? ¿En qué les aportó generar esta reflexión?
6. En la sesión se dijo *“ Con la llegada del ahogado, él marca como una especie de inflexión en el sentido que ellos también empiezan a caracterizarse a partir de la llegada del ahogado, empiezan a definirse con respecto al ahogado. Entonces, identifican más rasgos extranjeros, solo porque los de ellos los conocen. Identifican al otro como ajeno, porque solo entre ellos se conocen identifican toda una comunidad se describen así mismos y, de hecho, un cuento hecho aparte a la descripción de ese mismo pueblo con la llegada del ahogado. Entonces, es una determinación de sí mismos, es la otra forma del juego que hay cuando uno define al otro no o cuando uno lo caracteriza, a partir de las oportunidades de caracterizarse uno mismo”* ¿Qué pasó con ustedes cuando plantearon esta idea? ¿Qué elementos pudieron reflexionar? ¿En qué les aportó generar esta reflexión?
7. *“Yo creo que aquí hay una cosa super problemática y es una mirada positiva hacia lo negativo sobre la migración venezolana. Entonces, dice vienen venezolanos con necesidades y con ganas de conseguir empleo, pero luego dicen que lo bueno es que vienen venezolanos que no son pobres y mucho menos delincuentes, son profesionales empresarios, inversionistas o emprendedores. Como si la mirada positiva es que los que llegan son inversionistas. Como el estaban que va generar unos cambios no es el que tiene plata no es bienvenido. Me sorprendió mucho la narración de esta noticia, porque pensé que verdaderamente iba ser una mirada a la ola migratoria tan tremenda. Y resulta que lo positivo es que una fracción son emprendedores y son inversionistas, me parece super problemática esta reacción”* ¿Qué pasó con ustedes cuando plantearon esta idea? ¿Qué elementos pudieron reflexionar? ¿En qué les aportó generar esta reflexión?
8. ¿Cómo ha sido tu experiencia como lector de literatura?
9. ¿Qué te aportó el espacio respecto a la interculturalidad, la relación con el otro, etc.?
10. ¿Cuáles son los elementos que deberían trabajarse más en los talleres?
11. De acuerdo con tu experiencia ¿Qué aspectos crees que podrían cambiarse de la sesión? ¿Por qué?

Texto o Gráfico sobre su experiencia en las sesiones de literatura

Gráfica los acontecimientos que constituyeron esta experiencia literaria. Puede ser en línea del tiempo o un mapa mental en el que explicitas los momentos más importantes, los sentires personales en la sesión, algunos sentires colectivos que percibiste, etc.

Preguntas orientadoras

- 1.Cuál fue la sesión en la que más te conectaste? ¿Por qué?
2. ¿En cuál sesión te sentiste desconectada?
3. ¿Qué elementos les llamó la atención de las sesiones?
4. ¿Cuál fueron los textos o los temas que más quedaron en tu memoria?

Figura 8 *Formato de entrevista*. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se generaron entrevistas a directivos de la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de conocer la postura institucional frente a la producción de subjetividades en torno a lo intercultural y lo literario. Ello, permitió cotejar la apuesta de formación de la Universidad con respecto a la interculturalidad, literatura y subjetividad. Así mismo, en estas sesiones se socializó la experiencia vivida, comunicando las principales reflexiones que se habían consolidado en las entrevistas grupales. Para la recopilación de esta información, se generó el formato de entrevista que evidencia la preparación de las preguntas y la estructura de la conversación. Es importante aclarar que se realizaron preguntas a partir de las apreciaciones de los entrevistados (Véase Anexo 6).

Estructura de Entrevista para Directivos Javerianos

Preguntas:

Se narrará la experiencia consolidada en el marco del proyecto de investigación.

1. ¿En la Pontificia Universidad Javeriana qué tipo de ciudadano se quiere formar?
2. ¿Qué caracteriza al ciudadano global?
3. ¿Cómo se aporta a la formación de este ciudadano por medio de la unidad que lidera?
4. ¿Cuál es el sentido de la Vicerrectoría del Medio Universitario – Dirección de Asuntos Internacionales en la Pontificia Universidad Javeriana?
5. ¿La Dirección de Asuntos Internacionales cómo relaciona la interculturalidad y la internacionalización de la Universidad?
6. ¿Qué lugar juega la interculturalidad y la literatura en la formación integral?
7. ¿Cómo se relaciona la interculturalidad con la apuesta de la Vicerrectoría del Medio Universitario?
8. ¿Por qué en la educación se le apuesta a la interculturalidad?
9. ¿Qué tipo de estrategias emplean para generar la interculturalidad en la Universidad?
10. ¿Cómo entiende lo intercultural?
11. ¿Qué sentido tiene formar a los estudiantes en interculturalidad?
12. ¿Qué piensa de la experiencia que se acabó de relatar? ¿Cómo percibes esta experiencia en el marco de la Universidad?

Figura 9 *Entrevista a Directivos*. Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se establecieron entrevistas con mediadoras de los talleres literarios para reconstruir la experiencia en la animación y la promoción de la lectura, permitiendo recolectar sus concepciones respecto a interculturalidad y su posicionamiento frente a la

literatura. Así, se construyeron preguntas para orientar la entrevista, explícitas en el formato de entrevista a las mediadoras (Véase Anexo 6).

Estructura de entrevista a Mediadoras

Preguntas:

1. ¿Qué te pareció participar como mediadora de lectura?
2. ¿Cómo vives el proceso de promoción de lectura?
3. ¿Cómo defines la interculturalidad? ¿Cómo entiendes la interculturalidad?
4. ¿Cómo relacionas la interculturalidad y la literatura en las sesiones literarias?
5. ¿Cómo planeaste las sesiones?
6. ¿Qué aprendizajes consolidaste en términos de subjetividades, literatura, e interculturalidad?
7. ¿Qué esperas que haya pasado con tus estudiantes por medio de las mediaciones literarias?
8. ¿Qué considera importante para enseñar literatura reconociendo el valor de lo intercultural?
9. ¿De acuerdo con tu criterio, cuáles fueron las fortalezas y las dificultades en las sesiones que realizaste?

Figura 10 *Entrevista a Mediadoras de los talleres literarios*. Fuente: Elaboración propia.

6.4.2. Diarios de Campo

Los diarios de campo fueron herramientas para el registro de las percepciones de la investigadora y participantes frente a la experiencia literaria vivida. Dicho así, se realizaron registros escritos a mano in vivo en las sesiones, en los que se evidenciaban reflexiones investigativas y de la experiencia de la investigadora. Así mismo, se realizaron registros de análisis por medio de audio, en los que la investigadora relataba de manera oral sus pensamientos, cambios y conclusiones de la experiencia.

El diario de campo es un instrumento para realizar el seguimiento sistemático de la configuración de la subjetividad de los estudiantes universitarios en experiencias interculturales, por medio de la lectura de literatura. Se trata, entonces, de una herramienta en la que se plasman las interpretaciones y las vivencias del investigador respecto a la pregunta de investigación. Por ese motivo, este proceso genera un distanciamiento por medio

del lenguaje escrito de lo acontecido en la cotidianidad sobre la subjetividad de los estudiantes universitarios.

En conformidad, los escritos construidos por el investigador recopilan en gran medida los acontecimientos que lo trastocan referente al diagnóstico, la implementación y la reflexión de las acciones. De esta forma, se propicia un ejercicio crítico y reflexivo de la experiencia vivida, explicitando los saberes pedagógicos consolidados en la práctica.

6.4.3. Registros de Audio y Fotográficos

Se realizó registro de audio de cada una de las sesiones literarias, los cuales permiten recuperar los aportes y las interpretaciones de los participantes en el marco de las experiencias. Así mismo, se realizaron registros fotográficos para evidenciar la disposición de los participantes y las acciones colectivas e individuales. Es importante reconocer que las entrevistas fueron recuperadas a partir de la grabación de audio, con el fin de materializar las percepciones y las interpretaciones de los participantes y la investigadora.

6.4.4. Instrumentos de Planeación

Los instrumentos de planeación permiten registrar las intenciones, las estrategias, los recursos y, en sí, la apuesta pedagógica y didáctica, por ello para cada una de las sesiones se construyó una planeación que orientaba el que hacer docente. Estos instrumentos de planeación los elaboraba la investigadora y retomaba las ideas de los invitados para construir la sesión. En estos instrumentos la escritura toma un papel protagónico, ya que permite la creación simbólica de la sesión, organizando momentos, estructurando preguntas movilizadoras de interacción y señalando los momentos que debían ser grabados a la luz de los objetivos investigativos. A continuación, se ilustran los instrumentos de planeación (Véase Anexo 3).

Planeación de Actividad N° XX				
Datos específicos				
Lugar	Fecha			Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208			Laura Liliana Zarate Aranda	
Objetivos	Reflexiones esperadas		Temas/libros, obras u autores	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto "Diversidad Cultural, a través de las letras" • Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. • Reflexionar sobre las relaciones que se han establecido entre los colombianos y los venezolanos, retomando imaginarios y profundizando en los encuentros interculturales. • Comprender qué sucede con una comunidad que se encuentra con un desconocido y, lentamente, comienza a apropiárselo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la literatura en contextos universitarios • Reflexión respecto a los encuentros interculturales entre colombianos y venezolanos. • Las condiciones sociohistóricas y culturales sobre la cultura colombiana • Los acontecimientos y narraciones que hacen configurar a los sujetos de determinada manera. 			
Momentos				
N°	0	1	2	3
Resumen				
Respuestas o preguntas de la docente				
Recursos				
Organización				
Tiempo estimado				
Decisiones de sistematización				

Figura 11 *Instrumento de planeación*. Fuente: Elaboración propia.

6.5. Propuesta de sistematización

La propuesta de sistematización de la experiencia literaria e intercultural se construyó, a partir de los cinco pasos para la sistematización (Jara, 2018):

6.5.1. Vivencia de la experiencia:

Esta experiencia pedagógica inició el 1 de agosto del 2019 y concluyó el 7 de noviembre del 2019, con la participación de la investigadora y de participantes de diversos campos disciplinares y niveles educativos entre pregrado y posgrados. Cada una de las sesiones fue registrada en audio, constan los listados de asistencias (Véase Anexo 8), las producciones literarias de los participantes y los consentimientos informados pertinentes.

6.5.2. Preguntas iniciales:

- a. **¿Para qué queremos hacer esta sistematización?:** se realizó esta sistematización de la experiencia debido a que en los antecedentes del presente estudio se encuentran pocas intervenciones didácticas respecto a la

literatura y lo intercultural en los escenarios universitarios. Así, esta sistematización es necesaria para producir saberes y aprendizajes para futuras intervenciones, además para reconocer el potencial de la propuesta didáctica en entornos universitarios.

Así mismo, es pertinente sistematizar esta experiencia para complejizar y profundizar respecto a las implicaciones investigativas y didácticas en la generación de los talleres literarios que reflexionan sobre la interculturalidad. De esta manera, se busca enriquecer la discusión teórica respecto a la interculturalidad, la literatura y la subjetividad, a partir de la apuesta didáctica realizada.

En definitiva, la sistematización de esta experiencia se constituye en un ejercicio reflexivo en la búsqueda de sustentos para institucionalizar esta propuesta didáctica en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), como una posibilidad de formación integral de las subjetividades estudiantiles en lo literario y lo intercultural. Para los participantes este es un imperativo, dado que la experiencia vivida se relacionó con la posibilidad para discutir sobre la existencia, la vivencia literaria y las experiencias interculturales.

- b. **¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?:** Se sistematizó la experiencia literaria e intercultural vivida por los participantes, delimitando los acontecimientos, las condiciones, las percepciones, las emociones y las interpretaciones. Así, se reconstruyó la experiencia como un ejercicio histórico, cultural y social que es particular e inédito a niveles individuales y colectivos.

Se sistematizaron las experiencias literarias y los encuentros interculturales que para los participantes fueron relevantes y necesarias, con el fin de producir saberes y conocimientos, puesto que:

Se necesita, entonces, pensar en sistematizaciones que se resistan a la formalización, estandarización y transferencia —extensión— de los saberes que se tienen sobre el quehacer pedagógico o social (..) Urgen sistematizaciones que devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar. (Ghiso, 2011, p.5).

De esta manera, en las entrevistas grupales se retomaron las experiencias de lectura que habían trastocado a los participantes, entre ellas se eligió abordar a profundidad las siguientes sesiones:

Sesión	Justificación
<p>0. <i>Ilustrando y comparando al otro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se generó el primer encuentro en el grupo, lo cual implicó para muchos su permanencia en el espacio. • Los participantes reflexionaron sobre los estereotipos al contrastarlos con libros álbum. • Para algunos participantes fue la primera vez de exploración con libros álbum.
<p>1. <i>El otro con Gabo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Ahogado más hermoso del mundo (García, 1983) cautivo a los lectores. • Se generaron reflexiones sobre la intersubjetividad, los estereotipos y la creación de lazos entre lo propio y lo otro. • Para algunos participantes fue la primera vez en participar en una lectura comentada
<p>2. <i>Interacción con el arte argentino</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fue complicado realizar la lectura comentada del texto Kentukis (Schweblin. 2019). • Se crearon reflexiones sobre la tecnología en la interculturalidad. • Reflexión colectiva de las sociedades neoliberales.
<p>3. <i>En guerra</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se creó un espacio para compartir experiencias de los lectores relacionadas con la guerra

	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de “Si esto es un Hombre” (Levi, 2017) y el Diario de Ana Frank diversas experiencias en guerra.
<p><i>5. El Big Bang, el génesis o el Quinto Sol</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión colectiva de la producción de verdades y el papel del diálogo • Lectura de textos sobre la creación del mundo y asumir una posición desde el lugar de enunciación histórica.

Tabla 4 *Justificación de experiencias a analizar en la sistematización.* Fuente: Elaboración propia.

- c. **¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?** el eje de sistematización es la intersección entre las subjetividades, la literatura y la interculturalidad, respecto a las sensaciones, las reacciones y las emociones que sintieron los participantes en la lectura de las obras y las discusiones realizadas, con el fin de reinterpretar aquello vivido. Así mismo, se rastrearon las condiciones contextuales, históricas y sociales que atraviesan las experiencias literarias e interculturales, identificando los factores que complejizan los saberes producidos. De igual modo, se reconstruyeron las acciones pedagógicas realizadas, reconociendo las intenciones y las percepciones de los participantes (Jara, 2018). Así, las reelaboraciones hermenéuticas que produjeron los participantes fueron elemento constitutivo de la sistematización.

d. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Las fuentes de información en las que se registran los acontecimientos de la experiencia vivida en la propuesta de intervención fueron entrevistas grupales, producciones escritas y orales realizadas en la experiencia in vivo y de reordenamiento de esta, grabaciones en audio de las sesiones y los registros fotográficos.

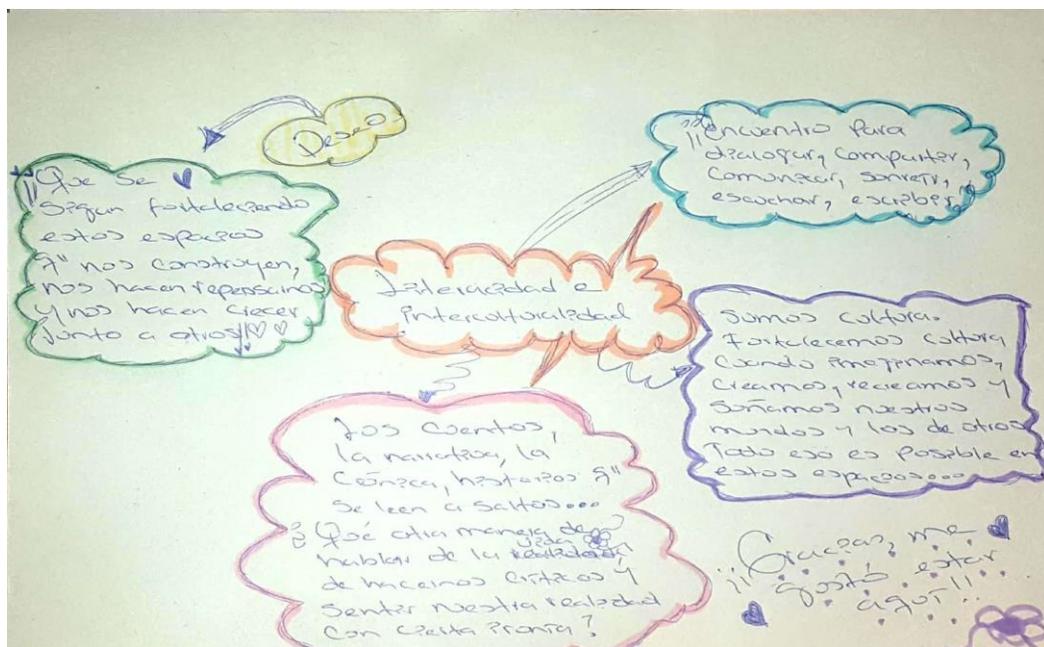


Figura 13 Ejemplo de mapa mental de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, con base en estas producciones los participantes reconstruyeron la experiencia partiendo desde lo individual, recordando sensaciones, emociones y acontecimientos específicos. Seguidamente, se generó una conversación para la interpretación de la experiencia desde lo colectivo comprendiendo etapas importantes de esta, factores que determinaban que fuese de esta manera y modos de comprender lo que habían vivido.

Para esto, fue muy importante la generación de una discusión, a partir de interpretaciones individuales, identificando percepciones y sensaciones, por tanto el diálogo se constituyó en la manera más apropiada para recolectar este tipo de datos. De igual modo, en la entrevista grupal se leyeron en voz alta fragmentos específicos enunciados por los participantes en la experiencia *in situ*, lo cual generó reacciones de las producciones y las reflexiones creadas.

- b. **Ordenar y clasificar la información:** El ordenamiento y la clasificación de la información se llevó a cabo por parte de la investigadora y los participantes de la experiencia, con el fin de constituir un punto de acopio de información. Así, se realizó la recopilación y la organización de la información de cada una de las sesiones, de las entrevistas grupales realizadas, de los productos construidos *in situ* y después en el ejercicio hermenéutico de construcción de sentido de la experiencia.

6.5.4. Las reflexiones de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?

- a. **Realizar análisis y síntesis:** En esta fase el análisis partió de la revisión de las grabaciones de las sesiones, permitiendo evidenciar aspectos generales a indagar. Así mismo, las sesiones elegidas a sistematizar fueron transcritas, con el fin de retomar las reflexiones desde un distanciamiento, profundizando en elementos en torno a las subjetividades, la interculturalidad y la literatura.

Las transcripciones de las sesiones fueron leídas por la investigadora para develar posibles análisis respecto a la pregunta de investigación. De esta manera, se llevó a cabo el proceso construcción categorial, descrito en el apartado correspondiente. Después de la categorización, se realizó una descripción de aquello encontrado en los instrumentos de recolección de información. Seguidamente, se generó una triangulación entre lo teórico, los elementos identificados en los talleres literarios y la voz de la investigadora, con el propósito de brindar profundidad a los análisis.

- b. **Interpretación crítica:** En esta fase se realizó una interpretación, retomando los elementos que constituyeron las experiencias, a partir de la voz y vivencia de los participantes, identificando tensiones de las reflexiones construidas (Jara, 2018). Se trató de realizar una interpretación de lo vivido a la luz de los

factores contextuales, emocionales, culturales e históricos que dieron lugar a las experiencias.

6.5.5. Los puntos de llegada

- a. **Formular conclusiones y recomendaciones:** Se identificaron las formulaciones teóricas producidas y reinterpretadas en el marco de la experiencia vivida, con el fin de identificar los aprendizajes y los retos. De esta manera, se realizó un proceso de estructuración de conclusiones y recomendaciones para futuras experiencias y la posibilidad de institucionalizar la propuesta didáctica.

- b. **Elaborar productos de comunicación:** Esta fase fue trascendental en la comunicación de los aprendizajes y los retos que se construyeron a partir de esta experiencia. Por ello, se generaron estrategias de comunicación de esta sistematización, por medio de las siguientes acciones específicas:
 - Ponencias
 - Presentación de sistematización a la Vicerrectoría del Medio Universitario y a la Facultad de Educación.
 - Entrevistas de socialización de los talleres literarios a la Vicerrectoría del Medio Universitario
 - Artículos de investigación y reflexión

6.6. Construcción de Categorías

Este estudio se sustenta desde los procedimientos de codificación abierta, selectiva y axial, como lo plantean Strauss y Corbin (2002), puesto que desde este enfoque se privilegia la construcción de teoría a partir de los datos. Así, la construcción categorial consistió en realizar una codificación abierta al conceptualizar desde lo que se evidencia en los datos, generando una abstracción y representación (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, se

leyeron los datos desde una postura analítica, con base en la pregunta de investigación, y se constituyeron los primeros códigos representativos del análisis del investigador. Así:

A medida que continuamos con el análisis de los datos, si nos topamos con otro objeto, acontecimiento, acto o suceso del que conceptuamos por medio de análisis comparativo que comparte algunas características comunes con un objeto o acontecimiento, entonces le damos el mismo nombre, o sea, le ponemos el mismo código (Strauss y Corbin, 2002, p. 114)

Estas codificaciones pueden ser representaciones de la investigadora, al dar un nombre respecto a aquello que se analiza, o *in vivo* al utilizar palabras proferidas por los participantes como códigos. En definitiva, la codificación abierta permitió evidenciar las abstracciones analíticas, a partir de la lectura completa de los datos, la atribución de un color, un nombre representativo y la creación de comentarios. Para ello, se utilizó el aplicativo Nvivo Pro, en los cuales además de señalar con un color y nombre, se crearon anotaciones y memos que registran la postura analítica de la investigadora.

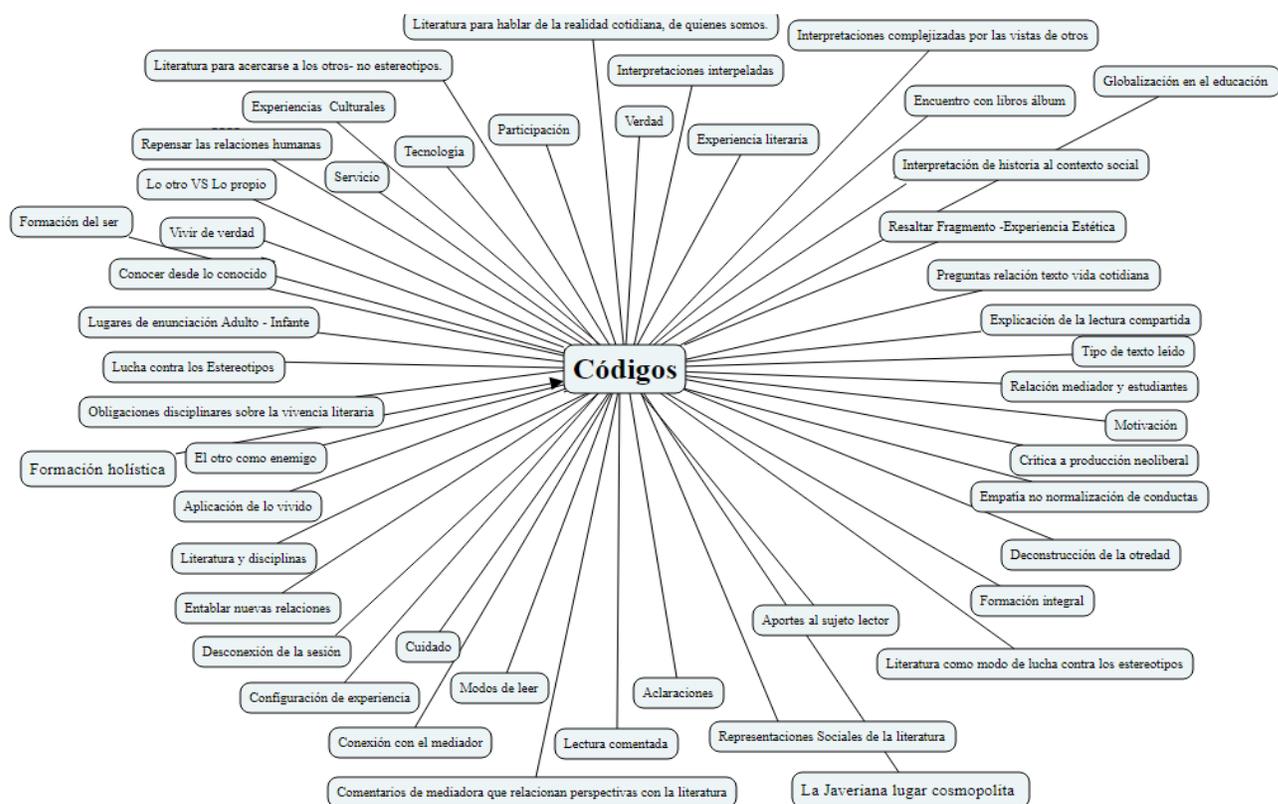


Figura 14 Codificación abierta. Fuente: Elaboración propia.

En la codificación axial se realizó una lectura de los códigos consolidados en la codificación abierta, con el fin de agrupar esto y consolidar categorías que son complejas, al identificar subcategorías. De este modo, este ejercicio analítico consistió en “relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p.134).

Por este motivo, la codificación axial se relacionó con la construcción de relaciones de diversos tipos entre los códigos, con miras a la elaboración de categorías sólidas. De esta manera, se realizó una lectura de los códigos construidos, se agruparon respecto a una categoría que los abarque, se jerarquizaron los códigos, se constituyeron las categorías y se generaron relaciones entre estas.

En la codificación selectiva se realizó una revisión analítica, reconociendo las categorías que se relacionan con la pregunta de investigación, por tanto implicó el “proceso de integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p.157). En la codificación selectiva se generó la elaboración de teoría a partir de los datos, lo cual implicó la integración de los fragmentos que constituyen la categoría y puesta en diálogo con la teoría, pues se “comienza con el primer análisis que se hace y no termina hasta la escritura final” (Strauss y Corbin, 2002, p.158).

A continuación, se presenta de manera esquemática la codificación axial y selectiva:

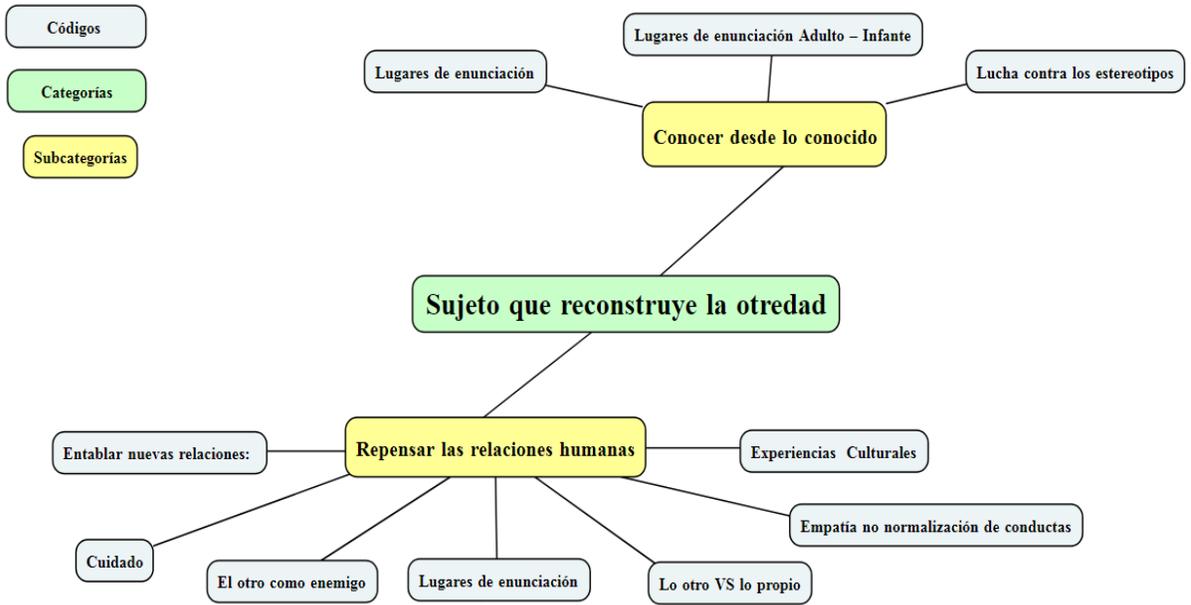


Figura 15 Codificación axial y selectiva de Sujeto que reconstruye la otredad. Fuente: Elaboración propia.

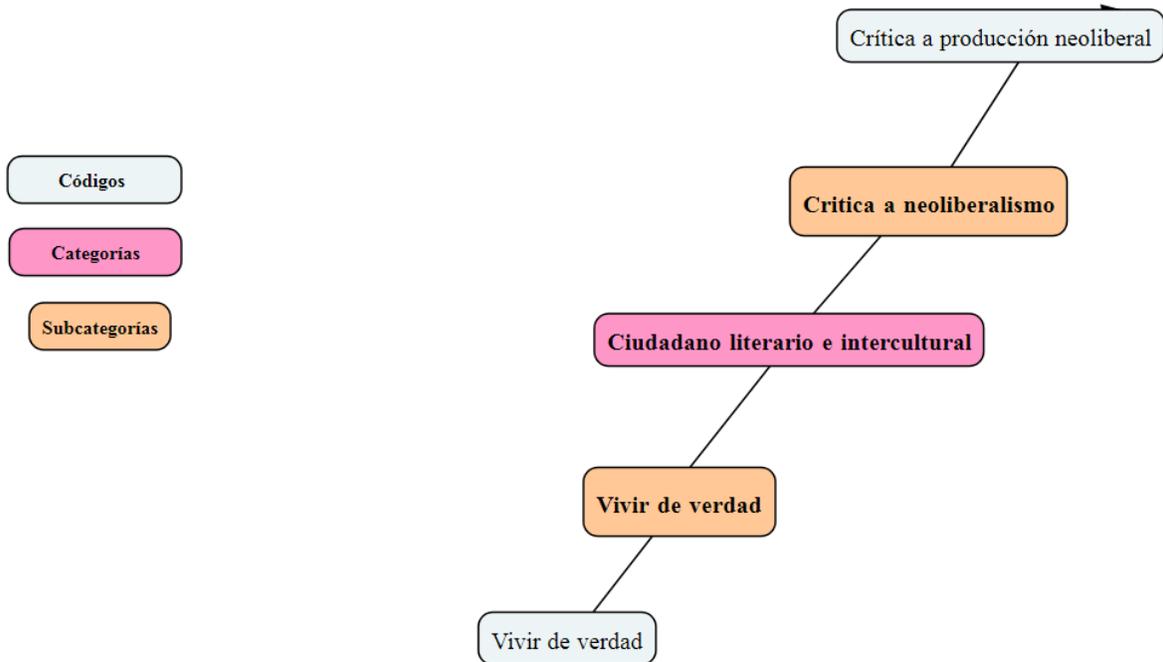


Figura 16 Codificación axial y selectiva de Ciudadano literario e intercultural. Fuente: Elaboración propia.

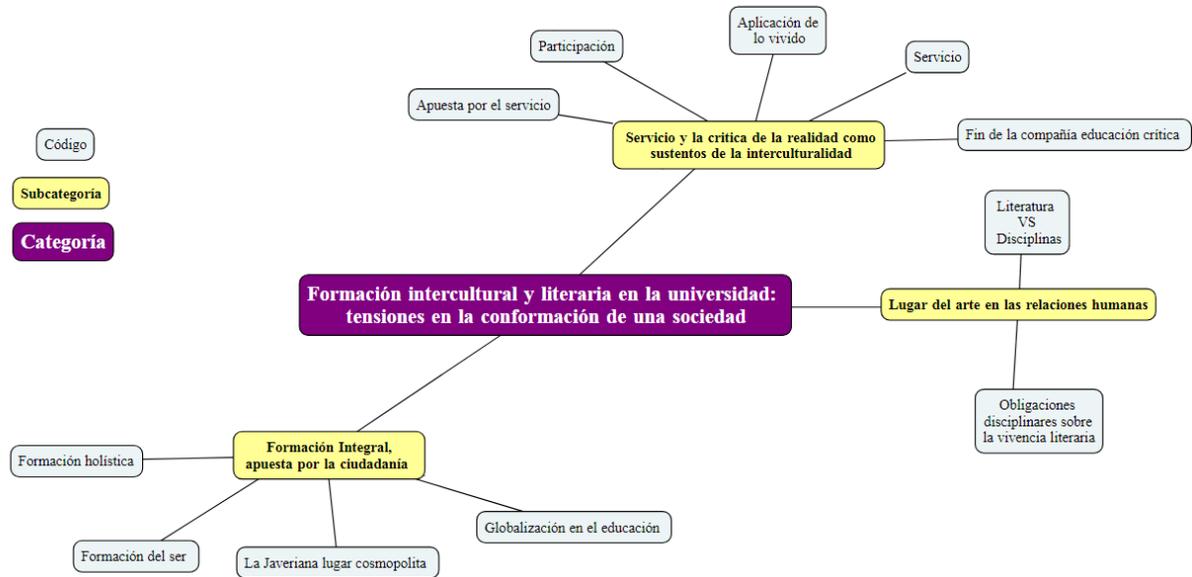


Figura 17 Codificación axial y selectiva de Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad. Fuente: Elaboración propia.

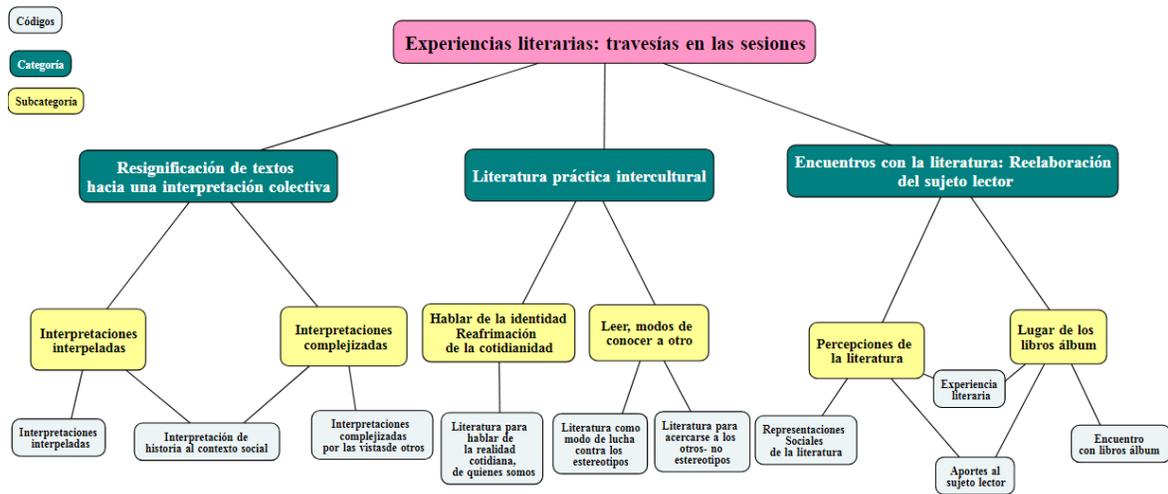


Figura 18 Codificación axial y selectiva de Experiencias literarias: travesías interculturales. Fuente: Elaboración propia.

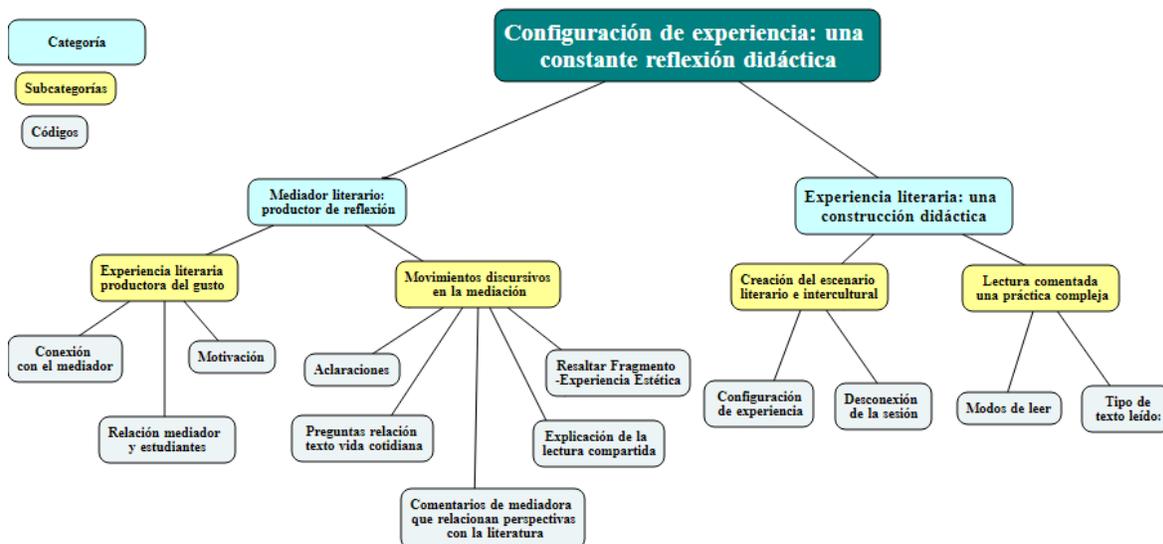


Figura 19 Codificación axial y selectiva de Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica. Fuente: Elaboración propia.

6.7. Limitaciones del Estudio

Limitación en la participación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención “*Entre nosotros*” es una iniciativa extracurricular a la cual pueden participar los estudiantes de distintas carreras de la Pontificia Universidad Javeriana, lo cual indica que los participantes deciden si quieren o no asistir a las sesiones. En este proceso fue muy importante la creación del espacio con el aval de la Vicerrectoría del Medio Universitario y la coordinación de Grupos Estudiantiles de la institución (Véase Anexo 2). De este modo, se crearon las siguientes piezas de divulgación, elaboradas por la investigadora, con el fin de motivar la participación y comunicar la iniciativa.



Figura 20 *Pieza de divulgación*. Fuente: Elaboración propia.



Figura 21 *Pieza de divulgación de las sesiones*. Fuente: Elaboración Propia

La Vicerrectoría del Medio Universitario y la Facultad de Educación promovieron la divulgación de estas piezas, por medio de las redes sociales institucionales. Así, se abarcó un público universitario centrado disciplinariamente en licenciaturas y de estudiantes que habían participado con anterioridad en grupos estudiantiles. Este es una limitante del estudio, ya que la mayoría de los participantes pertenecen a carreras de: educación, literatura, relaciones internacionales, lenguas extranjeras y comunicación.

Limitación de recuperación de la experiencia

No siempre se recupera la experiencia de cada uno de los actores en su complejidad, por tanto, se reconstruyen modos de interpretar lo vivido. Así mismo, como la experiencia que se sistematiza es una actividad extracurricular es difícil contar con todos los participantes que vivieron la experiencia, dado que ellos tienen libre escogencia de asistir y participar. De este modo, es pertinente reconocer esta limitación, debido a que no todos los partícipes de las experiencias literarias e interculturales apoyan en la sistematización al ser un proceso que requiere de tiempo y de trabajo colectivo.

Limitación en la permanencia en el tiempo

La apuesta para sistematizar la experiencia vivida en la propuesta de intervención “Entre nosotros” se realiza con el fin de construir conocimiento pedagógico, sin embargo, se trata de una actividad que se consolidó el segundo semestre del 2019 en el marco de la presente investigación. De igual modo, se presentó dicha sistematización a la Vicerrectoría del Medio Universitario y a la Facultad de Educación, con el fin de institucionalizar la propuesta, sin embargo, no depende de la investigadora que esto se realice.

6.8. Mecanismos de fiabilidad y validez

Al considerar la veracidad como una actitud de la indagación, a lo largo de la investigación se ha consolidado un protocolo que permite reconocer los principales apartados del

documento para evidenciar la apropiación teórica, metodológica, la coherencia entre la pregunta de investigación y la construcción de los análisis. De este modo, este protocolo ha venido teniendo cambios de acuerdo con las decisiones tomadas, las corrientes teóricas exploradas y la configuración del problema.

Algunos mecanismos para asegurar la confianza a nivel investigativa consisten en la creación y uso de los consentimientos informados que fueron entregados en las sesiones (Véase Anexo 5), explicando el sentido de la investigación y la comunicación clara entre el investigador y los participantes. La organización de la información se realizó a partir de las sesiones, se extrajeron las grabaciones de audio, se recopilaron los documentos y se archivaron las listas de asistencia, además de los consentimientos informados debidamente diligenciados.

Así mismo, con el fin de asegurar la veracidad de la indagación, se construyó un diario de campo en el que se relatan las decisiones metodológicas que se tomaron, el porqué de estas y cómo estas transformaron el estudio. A partir de este diario metodológico, se elaboró el apartado metodológico al describir de manera específica los pasos y las decisiones tomadas, además de la debida justificación a nivel epistémico, metodológico, teórico, etc.

Se generó la **triangulación de los métodos**, al describir y generar la trazabilidad de lo encontrado tanto en las grabaciones de las sesiones literarias como en las entrevistas semiestructuradas. De igual forma, se tuvo en cuenta las producciones de los participantes, ya que en estas queda explícito una parte de la configuración de su subjetividad en relación con la experiencia intercultural y literaria. De igual modo, en la construcción del marco teórico realizó una **triangulación teórica** con el propósito de reconstruir un panorama conceptual, respecto a las siguientes categorías: Subjetividad, Literatura, Interculturalidad.

La triangulación de las fuentes de datos se realizó con las diversas perspectivas de los participantes y de la investigadora, identificando elementos en la producción de subjetividades que tienen relación con los encuentros culturales y literarios a los que ellos se ven enfrentados. De esta manera, se va más allá de lo que afecta a un individuo, sino que se

trata de evidenciar elementos trascendentales y estructurales en la construcción de las subjetividades. Así, las técnicas de recolección de los datos como la entrevista, la observación participante y la propuesta de intervención requieren de la debida triangulación en relación con la pregunta de indagación.

Para generar la **validez de la interpretación de los datos**, se han consolidado los talleres literarios “Entre nosotros” que constó de seis sesiones -entre agosto y noviembre de 2019- cada una con una duración de 2 horas en 4 meses, de manera que se ha procurado generar más espacios para comprender la configuración de subjetividades a partir de los encuentros interculturales a través de la literatura. Por esta razón, también se ha recolectado los datos de diversos tipos, dado que además de las grabaciones de las sesiones, las entrevistas a los participantes se generaron entrevistas con las mediadoras de las sesiones a sistematizar y al Vicerrector del Medio Universitario.

Frente a la **validación de los involucrados**, se han generado discusiones para reconocer y explicitar cómo se sintieron y qué experiencia reconstruyeron de los talleres literarios. En este aspecto la sistematización de la experiencia a partir de la entrevista grupal permitió conocer a nivel individual y colectivo sus acontecimientos, sensaciones, reacciones e interpretaciones frente a lo vivido en torno a literatura, interculturalidad y sus subjetividades.

Se generaron momentos de revisión de la propuesta de intervención por parte de expertos quienes cuentan con formación en literatura o han vivido experiencias interesantes alrededor de los encuentros interculturales. Así se constituyeron en escenarios de validación en la que los expertos plantearon algunas observaciones y comentarios frente a la primera versión del proyecto de intervención. Cabe aclarar que este ejercicio permitió que se repensarán los talleres literarios y se tomarán decisiones al respecto, las cuales se evidencian a través de la construcción de las piezas de divulgación, la reestructuración de los invitados, los tiempos, los horizontes temáticos de las sesiones, entre otros aspectos.

De igual modo, la investigadora participó en cuatro coloquios de investigación programados por la Maestría de Educación, en los que se presentó la propuesta investigativa

y fue retroalimentada por docentes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Así mismo, se participó en dos escenarios de validación: 1) la presentación del proyecto en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), en el marco de la Fiesta del Libro, y 2) la socialización de los antecedentes investigativos en el IV Congreso de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (Guadalajara, México).

Finalmente, la investigadora participó en un seminario de tesis, con el fin de configurar reflexiones en torno a: las comprensiones teóricas, el sentido de la investigación, los modos de recolección de datos, además de la meditación frente a los fundamentos epistemológicos que predominan y configuran los trabajos de grado. Se trató de experiencias que interpelaron al sujeto investigador, a través de preguntas que deben obedecer a tomar decisiones metodológicas argumentadas.

7. Análisis de Resultados

En el presente apartado se desarrollan las categorías y las subcategorías elaboradas, reconociendo posturas investigativas, apuestas teóricas y datos recolectados. Este desarrollo analítico gira en torno a la pregunta de indagación ¿Cómo se configuran las subjetividades de los estudiantes universitarios de la PUJ que participan en encuentros interculturales, a través de talleres literarios?

Por ello, se desarrollan cuatro apartados. En el primero, *Subjetividades literarias e interculturales* se develan los modos de ser sujeto a partir de la experiencia vivida por los participantes en los talleres literarios. En el segundo, *Formación intercultural y literaria en la Universidad: tensiones en la conformación de una sociedad* se generan relaciones entre la apuesta de formación universitaria, la conformación de las subjetividades y el lugar tanto de la literatura como de la interculturalidad en educación superior.

En el tercero, *Experiencias literarias: travesías interculturales* se analizan los acontecimientos que trastocaron al sujeto en cuanto a la constitución crítica del sujeto intercultural, los procesos intersubjetivos y los encuentros con la literatura. En el cuarto, *La configuración didáctica en los talleres literarios e interculturales* se retoma el papel del mediador en la configuración del diálogo y el contagio por la literatura, además se reflexiona respecto a las decisiones en la creación de los escenarios y las reflexiones por la lectura comentada.

Así mismo, teniendo en cuenta que los participantes generaban apreciaciones relacionadas con los textos leídos, a continuación se reseña de manera sintética las obras de las sesiones sistematizadas.

Sesión	Obra	Contexto general	Reflexiones
0	The Day War Came (Davies y Coob, 2018)	Una niña vive un flagelo al verse inmersa en la guerra, teniendo que migrar a lugares en los que fue despreciada.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre los estereotipos sobre comunidades asiáticas - Deshumanización de las prácticas en la guerra. - Discriminación una constante en las sociedades
	Elvis (Le Thanh y Dautremer, 2009)	Elvis es apasionada por la música, cuando su padre le regalo una guitarra su vida dio un vuelco. Esta historia se desarrolla en Estados Unidos,	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de estereotipos de los Estados Unidos - Valor estético de ilustraciones de Rebecca Dautremer.
	King Kong (Browne, 2006)	Las historias de King Kong emocionan a los asistentes al teatro, quienes se alertan de su destino al verlo rugir y soltarse de sus esposas.	<ul style="list-style-type: none"> - Valor estético de ilustraciones de Anthony Browne. - Relación con los estereotipos sobre cultura estadounidense
	Jimmy el más grande (Buitrago y Yockteng, 2016)	Narración de los sueños de un muchacho boxeador y líder en su población, Jimmy es quién se encarga de su pueblo a través de la lectura y el deporte.	<ul style="list-style-type: none"> - Representaciones sociales sobre ser colombiano - Encuentros interculturales entre cultura del boxeo colombiano y estadounidense.

1	El Ahogado más hermoso del mundo (García, 1983)	A un pueblo llega un ahogado que interpela a los habitantes, para la comunidad masculina es un extraño, sin embargo las mujeres lo adoptan bajo su cosmovisión y sus prácticas de afecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Intersubjetividad - Lugares de enunciación - Estereotipos - Fascinación con la otredad - Romper certezas respecto a lo propio y lo otro - Afectos como posibilidad para producirnos en el otro
2	Kentukis - Capítulo 1 (Schweblin, 2019)	A una mujer le llega un regalo de su hijo, no se sorprende hasta que una voz comienza a hablarle. Un dispositivo	<ul style="list-style-type: none"> - Romper barreras - Acercamiento al otro como desconocido - La curiosidad como elemento en las relaciones cotidianas
3	Diario de Ana Frank (Frank, 2007)	Relatos de encierro en el marco de la segunda guerra mundial permiten abordar la humanidad de Ana y toda su familia.	<ul style="list-style-type: none"> - Tranquilidad en la guerra a través del lenguaje - Desplazamiento Forzado una deshumanización del sujeto
	Si esto es un Hombre (Levi, 2017)	En el fondo narra el ingreso de unos hombres a un campo de concentración, quienes son interpelados por la falta de humanidad y la desgracia.	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua elemento identitario en disputa - Modos de interpelar al lector con las expresiones narrativas

Tabla 5 *Síntesis de reflexiones generadas a partir de las obras literarias.* Fuente: Elaboración Propia.

De este modo, esta síntesis tiene como propósito ser una orientación para el lector, debido a que es el sustento de las reflexiones producidas por los participantes de los talleres literarios. A continuación se presentan los análisis de las categorías.

7.1. *Subjetividades literarias e interculturales*

En el presente apartado se abordan las categorías relacionadas con la configuración de subjetividades interculturales y literarias, partiendo de los escenarios críticos y la creación de nuevas maneras de comprender la realidad. Primero, se desarrolla la categoría *Sujeto que reconstruye* en la que se analiza la apuesta por la reflexión de las relaciones humanas y la interpretación respecto a los lugares de enunciación. Segundo, se profundiza en la categoría *Ciudadano literario e intercultural* en la que se deconstruye las prácticas neoliberales, reconociendo sus consecuencias en la conformación de una sociedad despersonalizada e individualista. Así mismo, se construye una apuesta por la construcción de relaciones desde la crítica y la literatura como manera de vivir de verdad.

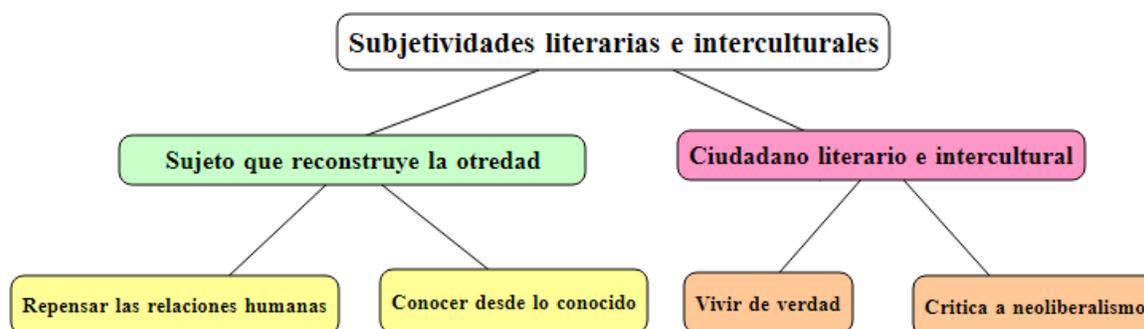


Figura 22 *Categorías que componen Subjetividades literarias e interculturales*. Fuente: Elaboración Propia.

7.1.1. *Sujeto que reconstruye la otredad*

Esta categoría aborda la subjetividad intercultural producida en las sesiones literarias en torno a la reflexión crítica y constante de la otredad, resignificando sus aproximaciones históricas y develando relaciones de poder, ser y saber. De esta manera, se analiza la

complejidad de la constitución de los sujetos, a partir de las verdades producidas históricamente que orientan la construcción de la realidad. Así surgen dos subcategorías. La primera establece la reflexión de las relaciones humanas desde la manera en que el sujeto se acerca al otro, analizando el tejido discursivo que atraviesan la interacción. La segunda reconoce la importancia del lugar de enunciación de los sujetos en su entorno sociocultural e histórico.

7.1.1.1. Repensar las relaciones humanas

En las sesiones, los participantes generaron una experiencia cultural que permite trastocar los modos en que se establecen las relaciones con los otros, develando las relaciones de poder, saber y ser que se entretienen de manera invisible en la interacción. De esta manera, a partir de la lectura de los textos escogidos, los participantes pueden hablar respecto a las cosmovisiones que circulan y apropian los estudiantes cerca del otro. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

Este otro llega a romper ciertas certezas, porque el pueblo se construye de una manera y bueno es que dicen “si él hubiera vivido aquí, el pueblo no sería como es”, es decir ese otro está cuestionando todas esas certezas de ese pueblo, porque si hubiera sido diferente si éste no hubiera llegado (Participante 1, Sesión 1).

Como se puede evidenciar, los participantes reflexionan sobre la presencia del ahogado como un encuentro con el otro, imaginando qué sería de la comunidad si él perteneciese a lo propio. Así, generar los espacios para posibilitar la deconstrucción de la otredad implica la revisión de los saberes previos que circulan y se encarnan en el proceso de conocimiento del otro, pues permite reflexionar desde la ontología crítica del presente la configuración determinada de un sujeto, de acuerdo con los acontecimientos históricos que lo antecedieron (Foucault, 1987).

De esta manera, en las sesiones se aborda la otredad como categoría analítica para comprender la sociedad y las verdades que se consolidan sobre lo propio, posibilitando visibilizar las relaciones de poder, ser y saber. En consecuencia, se genera una reflexión respecto a cómo el sujeto y la sociedad son productos históricos y construcciones sociales (Martínez, 2012). Allí, los talleres literarios cobran sentido, pues “ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo” (Colomer, 2001, p. 5). Se invita al sujeto lector a oralizar los pensamientos y las verdades que circulan, develando aquello invisible e interponer palabras para entender las formas en que se constituye el sujeto.

En este orden de ideas, la lectura de textos literarios permite develar los imaginarios que circulan sobre los otros, al resignificar dichos saberes y ponerlos en tensión de acuerdo con las diversas experiencias de los lectores. El acercamiento a los libros posibilita un posicionamiento distinto del lector sobre la realidad, debido a que “la lectura hace posible el relato: leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales” (Petit, 2009, p.27). De allí que leer permite generar metáforas para comprender las relaciones humanas, visibilizando lo oculto para ser consciente de la manera en que se genera una conexión con el “otro”.

Es necesario reconocer que en la vivencia propiciada en las sesiones se realiza un enfoque con respecto a contrastar las maneras de relacionarse con el otro, por esta razón el encuentro literario colectivo permite poner en cuestionamiento saberes y representaciones sobre los otros que no posibilitan la configuración de una sociedad. En definitiva, al poner en diálogo las diferencias cosmovisionales, a través de la literatura, posibilita la conformación de subjetividades centradas en la otredad desde su legitimidad y como proyecto social.

La reestructuración de las relaciones humanas se genera, por medio de las imágenes literarias y artísticas al interponer situaciones problemáticas relacionadas con el ser humano.

En este contexto, el participante 3 menciona que experiencia permite ejercer otro lugar en la sociedad, al movilizar los diversos estereotipos que se han formulado y se han materializado en las subjetividades:

Digamos que hablamos de interculturalidad, muchas veces lo relacionamos con la creación de estereotipos. Descubrimos a través de las sesiones que siempre hay un miedo a lo desconocido, ya que, estamos en constante descubrimiento de las cosas. Entonces, siento que eso me aportó mucho para precisamente encontrar una puerta a otros mundos (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

Dicho de esta manera, los talleres literarios permiten la discusión en cuanto a los estereotipos que circulan en la sociedad, generando una revisión exhaustiva para la transformación de esos imaginarios que orientan la praxis humana. Para Petit (2016) la literatura es la oportunidad para “reactivar una actividad de simbolización, de pensamiento, y de renovar las representaciones de la propia historia” (p.67), debido a que materializan maneras de aproximación al otro, pensamientos y actos que definen los modos de relación.

De allí, que la experiencia literaria se configure en un encuentro intercultural que permita la movilización de imaginarios que se mantienen en una comunidad y, por ende, la transformación de la sociedad. Por esta razón, la literatura se constituye en el conjunto de praxis que humaniza al sujeto, permitiéndole identificar los distintos modos en que se refiere a los otros.

Se trata de pensar que la realidad, al ser configurada por el lenguaje, debe repensarse de manera continua para poder generar la apuesta filosófica en el encuentro con la otredad. Allí, los sujetos usan una metáfora literaria -construida en el cuento El Ahogado Más Hermoso del Mundo (García, 1983)- de la mirada del *otro como el enemigo*, puesto que elaboraron el reconocimiento de la otredad desde una mirada negativa y por ser distinto, lo cual propicia el abordaje de la temática y se desnormalización de la situación. A continuación se puede evidenciar como uno de los participantes menciona que:

la suposición de que es un barco enemigo no es una suposición tanto transparente, en el sentido que suponer que per se ese enemigo. Siempre hay una forma de relacionarse con el mundo de que hace llegar a esa conclusión es bastante intenso eso ellos sí tienen un presupuesto del enemigo (Participante 2, sesión 1).

De esta manera, se aborda de manera colectiva los modos de acercamiento al otro y las producciones lingüísticas que se producen antes, durante y después de un contacto con la otredad. Así, se abre el debate para repensar ese imaginario que establece que como es distinto es malo, frente a ello la metáfora construida posibilita explicitar esos pensamientos que continuamente se tensionan en la construcción de una relación con un ser distinto.

Como resultado se obtiene que la metáfora del *otro como enemigo* propicie la reflexión de lo que constituye al sujeto, desnaturalizando este imaginario y permitiendo, a su vez, que se develen tipos de relaciones en cuanto al saber, poder y ser. Para ilustrar esta idea, a continuación se presenta una reflexión construida a nivel colectivo:

El primer movimiento es pensar que es un barco enemigo, lo primero es decir él no es de aquí, luego es enemigo. Volvemos al tema de lo extraño y el tema de lo otro, pero de una a la caracterización negativa lo otro es un enemigo (Participante 2, sesión 1).

Esta declaración desencadenó un desarrollo en la conversación respecto a cómo los sujetos son pensados para sí mismos y no en función de la constitución de relaciones con los otros, lo cual permite interrogar a la verdad constitutiva de este tipo de subjetividades (Martínez, 2012). En este contexto, es necesario resaltar que las reflexiones construidas en el colectivo posibilitan el trastocamiento de las verdades avaladas y apropiadas por el sujeto, lo cual permite la construcción de mundo posibles para la resignificación de la otredad (Walsh, 2010).

La lectura en voz alta y la práctica discursiva de comentar las metáforas se constituye en un constructo referente para interpretar fenómenos cotidianos que se encuentran en constante tensión entre la identidad y la otredad. En el taller literario del Ahogado más hermoso del mundo, después de la lectura del cuento se realizó un conversatorio a partir de la lectura de noticias sobre migración venezolana en Colombia, en el cual se mencionó:

El tema de los valores que mencionas hace rato desde donde lo estoy mirando. Nosotras encontramos como acá el tema de la generalización, bueno nuestra noticia dice “La denuncia de Carmen Díaz donde señalaba que un ladrón con acento venezolano la despojó de sus pertenencias es una de las tantas que se escuchan en Cúcuta. Estos hechos han generado una carga negativa desde la llegada de venezolanos a diferentes regiones del país”. Entonces es como le pasa esto a la señora y como ella lo percibe así, entonces son ladrones. Y contrario analizamos a lo que pasó con Esteban que los endiosaban, lo embalsamaban, acá es la otra mirada no tenemos afecto (Participante 6, Sesión 1).

Es posible evidenciar como el participante 6 reflexiona sobre las maneras de interpretar la otredad, a partir de la lectura del “Ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983), pues se constituye una subjetividad enfocada a revisar los modos en que se relaciona con el otro, al usar como recurso la metáfora para comprender los modos de actuar de los sujetos. De allí que se refieran a las maneras de actuar frente al otro al considerarlo como enemigo, lo cual redundante en el análisis del acercamiento a la otredad y la apuesta de transformación.

En consecuencia, en los procesos de declaración discursiva de los sujetos incitan a la construcción de la subjetividad situada desde la reflexión constante de los imaginarios. Esto se relaciona con la ficcionalización de la realidad a partir de la crítica del dispositivo productor de sujetos para el mercado, produciendo nuevos modos de concebir el sentido de la vida (Martínez, 2014). El sujeto intercultural se caracteriza por inquietarse por los fenómenos sociales en pro de las maneras en que se construyen las relaciones, por tanto se hace necesario pensar en la interculturalidad como una práctica que trasciende el simple contacto con culturas, se trata de la constitución del sujeto desde el conocimiento del otro.

Así, se requiere de procesos de reflexión de los lugares históricos que han atravesado a los sujetos para enunciar lo que para ellos es verdad. Este análisis se da en el marco de la concepción crítica de interculturalidad, en la que se cuestionan las maneras en que se constituyen las relaciones, con el fin de profundizar en las relaciones de saber, poder y ser que forman a los sujetos (Walsh, 2013).

7.1.1.2. Conocer desde lo conocido

En los talleres, se generaban discusiones respecto al reconocimiento del lugar de enunciación de los sujetos, con el fin de comprender sus cosmovisiones y experiencias que hacen que piense, actúe y se relacione de determinada manera. Así, el participante 2 afirma

Pensándolo desde la exclusión y la inclusión también uno puede ver aquí un contrapunto entre dos miradas una mirada de los niños a los adultos y sólo el surgimiento de la mirada de los adultos se pone en exclusión también con la mirada de los niños. Entonces, digamos ese contrapunto aquí también pone en tensión dos formas de ver el mundo. La mirada de los niños es un poco hiperbólica, porque el muerto por más que sea el ahogado por más que sea grande lo imagina como un barco y por más que sea grande también lo imaginan como una ballena, cosa que es un poco hiperbólico. El hombre es gigante, pero no logra ver esa similitud o por lo menos lo de la similitud. La mirada de los adultos está un poco desencantada de ese punto de mirada hiperbólica hasta el momento y lo que hace es ya separar al ahogado de un ambiente de juego, luego lo ponemos en una situación de terrenal (Participante 2, sesión 1).

De esta manera, se reconstruyen los discursos reconociendo por el emisor, quien emite el mensaje, al ser un sujeto discursivo en el marco de unas relaciones de poder, saber y ser que se entretajan en el tejido social. Así, se retoma los acontecimientos sociales que han determinado que el sujeto piense y actúe de una manera en particular, generando reflexiones profundas respecto al lugar de procedencia de las ideas y la visión del sujeto que las profirió.

Este elemento es necesario en la constitución de un sujeto intercultural, dado que en la medida en que comprende los lugares de enunciación de los saberes y los mensajes, se pueden

generar diálogos constructivos en la consolidación de una cultura del respeto. En el siguiente diálogo se plantea el reconocimiento de aquello que antecede al sujeto en el discurso en el marco de debates sobre el origen del mundo:

En la religión me hace cuestionar mucho la posición de las mujeres, en el sentido de que yo veía como a mi hermana le imponían ciertos códigos, a ciertas amigas y a mi mamá también. Era una cosa que me conflictuaba mucho, porque en el pueblo que yo vivía hay mucha violencia contra la mujer, eso me dolía mucho, yo quería mucho a mi mamá. Entonces, eso me hacía cuestionar, porque muchos se justificaban en el discurso del Génesis que el hombre era primero y que la mujer salía de él: era una posición de subalternidad. Mi mamá en cambio decía que era un complemento, pero continuaba manteniendo esa jerarquía en el que son complementos subordinados. Eso a mí me hacía dar un vuelco tremendo, ya que me fastidiaba esa parte. Entonces, yo pensé que no era justo, mi hermana no debe ser reprimida por ese tipo de cosas, ni mi mamá, ni mis amigas (Participante 2, sesión 5).

Es posible evidenciar cómo participante 2 realiza una interpretación de la constitución histórica de la mujer en el libro del Génesis de la biblia, interpretando las lógicas enraizadas y cuestionando las maneras de ser sujeto. Allí es interesante analizar la producción de subjetividades, a partir de verdades que circulan desde las disciplinas y las instituciones, permitiendo reconocer un modo de ser mujer en el texto. Esta reflexión materializa la posibilidad para deconstruir la verdad que constituye cuerpos, pues en la lectura realizada de la obra se genera una interpelación del lector frente esas verdades.

Es importante reconocer que la postura crítica frente a la construcción de los modos de ser sujeto, entran en tensión por medio del diálogo y no declara la oposición per se, sino que se trata que *“A veces pasa uno por diferentes tipos de nociones (...) lo que cambio no fue la esencia sino el contexto, tenemos nociones nuevas y fueron cambiando mi noción sobre la existencia y el estar situado en algún lugar”* (Participante 2, sesión 5). De allí, que la producción del sujeto parta de la interpretación y la elaboración de la conciencia para el diálogo de los distintos modos de pensar (Dietz, 2017).

De igual modo, en las discusiones literarias se encuentra en constante tensión aquello considerado como propio y distinto, generando resignificaciones de los elementos que constituyen la identidad de los sujetos. Así, reconocer las maneras en que se comprende lo propio como comunidad implica reflexionar sobre cómo ha sido establecida esa propiedad.

En este contexto, al leer el ahogado más hermoso del mundo, se realizan aportes relacionados con la apropiación de la comunidad por medio de la vestimenta, el cuidado y las prácticas, ya que en el encuentro con el otro se define como distinto desde las experiencias culturales y sociales del sujeto. Para ilustrar lo anterior, a continuación se presenta la reflexión planteada por un participante respecto a las maneras en que se determina una comunidad a partir de lo que considera como distinto.

También con la llegada del ahogado él marca como una especie de inflexión en el sentido que ellos también empiezan a caracterizarse a partir de la llegada del ahogado, empiezan a definirse con respecto al ahogado. Entonces, identifican mares extranjeros solo porque los de ellos los conocen, identifican al otro como ajeno porque solo entre ellos se conocen, identifican toda una comunidad se describen así mismos y de hecho un cuento hecho parte a la descripción de ese mismo pueblo con la llegada del ahogado (Participante 1, Sesión 1).

A partir de este aporte, es pertinente resaltar cómo la reflexión respecto al modo de caracterizar y consolidar la identidad es un juego intersubjetivo que debe pasar por un proceso de análisis, con el fin de comprender cómo es categorizada la otredad y las prácticas de identificación con lo ajeno y lo propio. De este modo, se realiza una descripción densa de lo que significa pertenecer a una comunidad y porque el otro no es considerado como perteneciente a esta, la cual debe problematizarse en función de la transformación de prácticas de exclusión.

En el marco de los estudios interculturales surge la tensión referente a la transculturalidad que es comprendida como el fenómeno en que en los encuentros con otras cosmovisiones se desvanecen los rasgos culturales propios, puesto que aborda

las diferentes fases del proceso transitorio de una cultura a otra, porque este no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica el vocablo angloamericano *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación (Marrero, 2013 parafraseando a Ortiz, p. 108).

Este planteamiento sugiere conocer una movilidad en la construcción de la identidad, sin embargo es importante establecer que de acuerdo con las experiencias culturales del sujeto se realizan apropiaciones que no implican el desarraigo de la cultura. Por el contrario, este trabajo investigativo sostiene que en los encuentros interculturales los sujetos traen consigo de manera intrínseca modos de vida construidos históricamente y apropiados por medio de sus vivencias, haciendo que estas den sentido a sus pensamientos, modos de relacionarse y de elaborarse como sujeto.

De este modo, en los encuentros culturales más que una sustitución o pérdida de la cultura se genera una tensión entre las definiciones del otro a partir de la resignificación de lo que es el sujeto. En el siguiente fragmento, el participante 13 plantea que:

Había una mirada de rebote, claro digamos el otro también lo mira a uno y ahí hay como una doble vía, pero me parece lo que el Participante 2 está diciendo es que hay una mirada que se rebota y se devuelve. Es decir, miro al otro, pero en esa mirada al otro me caracterizo yo y al revés, también para mirar al otro tengo que partir de mi mirada hacia mí mismo (Participante 3, Sesión 1).

Dicho lo anterior, en las discusiones literarias se complejiza la construcción de sí mismo y de los otros, generando una reflexión sobre las relaciones que se constituyen en los encuentros culturales. Lo cual genera que se construya un modo de ser sujeto centrado en la reflexión de cómo se ha constituido su identidad históricamente, retomando sus raíces,

poniendo en tensión lo que significa ser de una comunidad y catalogarse como un extranjero. Al respecto el participante 11 menciona:

A mí me pareció muy interesante como transgreden que allá muerto y lo traen a la vida, le ponen palabras, lo rearmen en la narración, pues dicen “Esteban me va contestar esto” y yo le voy a decir aquello y él se va a caracterizar por esto. Entonces creo que traerlo y ponerlo en mis tierras en lo que yo soy y lo que yo pertenezco es necesario para que él y yo tengamos una relación interesante (Participante 11, sesión 1).

Esto alude a la necesidad de la constante de resignificación, por medio del lenguaje, y la conformación de una actitud de diálogo frente a la tensión evidenciada en un encuentro cultural. Las narraciones se explicitan como modo de revivir en contextos de muerte y aislamiento, puesto que al construir las relaciones con los otros se encuentran las palabras como medios de conexión con el otro, al generar una “armonización con el mundo exterior, pero también con el mundo interior, una elaboración de la experiencia vivida, una transformación de las emociones y los sentimientos, una manera de entrar en relación con otros y una proyección hacia un futuro” (Arizpe, 2018a, p. 145).

De este modo, la literatura es una práctica de reflexión sobre la vida y la constitución de la otredad, permitiendo construir horizontes simbólicos del sujeto lector en torno a su relación con el lenguaje y las maneras en que se construyen relaciones humanas. En definitiva, la lectura literaria permite la generación de agencias críticas y reveladoras de las situaciones y los fenómenos de la cotidianidad que generan exclusión. Por tanto, resignificar las experiencias de otros, por medio del lenguaje, permite la consolidación de una cultura situada en el respeto y el reconocimiento de las afectaciones propias y de otros.

Aunado a ello, deconstruir las prácticas es un elemento necesario en la formación de los sujetos interculturales, debido a que por medio del reconocimiento de estas acciones se evidencian las relaciones de poder, saber y ser que se entretajan históricamente. Sin duda, se

trata de un sujeto que puede sentir lo que a otro le pasa y generar reflexiones para develar estos modos de comprensión de la realidad.

De igual modo, este escenario se convierte en transgresor de la circulación de las verdades, promoviendo el pensamiento crítico frente a los estereotipos que no permiten generar práctica de cuidado y empatía. Por esta razón, el sujeto intercultural debe estructurarse en función de su cuidado y el cuidado del otro como fundamento de su quehacer en el mundo, permitiendo generar nuevos modos de relación.

En definitiva, el cuidado se relaciona con la capacidad de afectación abordada en la categoría ciudadano literario e intercultural, por tanto implica reconocerse en una colectividad y con unas responsabilidades específicas respecto a lo que significa estar para el otro. Por ello, el sujeto que participa en encuentros interculturales genera un diálogo y se ve interpelado por su identidad y la significación de la otredad.

7.1.2. Ciudadano literario e intercultural

En la presente categoría se abordan las subjetividades centradas en la reflexión crítica de los dispositivos de producción del sujeto orientados a la empleabilidad, el mercado y la individualidad. De allí se configura la subcategoría *Crítica a modos de vida neoliberal*, al reconocer prácticas que no permiten sentir, sino producir con fines vacíos. En relación con ello, se genera la subcategoría *Vivir de verdad*, recopilada de la codificación in vivo, en la que se definen prácticas de humanización del sujeto a partir del reconocimiento del otro a través de la afectación. Así mismo, se abordan subjetividades que producen nuevas realidades, a partir de la ficcionalización y la relación entre las emociones y el sujeto.

7.1.2.1. Crítica a modos de vida neoliberal

En las sesiones literarias, se generaron reflexiones sobre la conformación de sujetos pensados para el mercado y situados en la individualidad, permitiendo comprender en complejidad las consecuencias de los dispositivos que construyen las verdades en pro del consumo y la producción. Por este motivo, se construyeron resignificaciones respecto a cómo deberían construirse como sujetos. Esto hizo que ellos se repensaran en función de elementos trascendentales que dieran sentido a su vida, al encontrarse con otros. Frente a ello, en el siguiente fragmento el participante 12 plantea que:

La globalización despersonaliza muchas cosas, despersonaliza la ciudad, despersonaliza el consumo y por ahí va despersonalizando las culturas. Es decir, uno puede estar en la ciudad moderna en Bogotá, en Medellín o en Singapur ambas son como iguales hasta que uno ve por allá lo intercultural como parte del encuentro logístico. Si hay como una homogeneización fuerte, son como pequeñas cosas que evidencian lo cultural y lo intercultural ya está ahí como periodo difuso (Participante 12 – Sesión 0).

Es posible evidenciar cómo el participante 12 reflexiona sobre la despersonalización relacionada con los lugares de enunciación del sujeto, al reconocerlo como producto sociocultural e histórico del pasado y el presente. Así, al leer literatura se materializaron efectos y construcciones de la vida neoliberal, promoviendo el ejercicio de la crítica y comprendiendo la complejidad de la significancia en una existencia centrada en el mercado, consumo, globalización y competencia. Al respecto Maturana (1997) establece la crítica a la finalidad de la educación como aparato productivo de subjetividades mercantilizadas, puesto que promueven la competencia y no la formación del individuo para pensar y reconocer nuevos modos de vida.

En conformidad, la educación vista como sistema productivo prepara a los profesionales para la competencia, el mercado y la disciplinaria moldeando estudiantes que no se piensan en la otredad, solamente se estructura en función de las exigencias puestas por el mercado (Maturana, 1997). En este contexto, se banaliza el acto de educarse, pues la formación para la competencia implica la negación del modo de vida del otro, reduciendo su

existencia a la capacidad racional y el cumplimiento de logros sujetos a la sociedad neoliberal. En este contexto, Nussbaum (2012) plantea que:

las instituciones educativas el mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar a los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como a facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta (pp. 114-115).

De ahí que las prácticas educativas deban constituirse en escenarios de formación crítica y de reflexión constante referente a lo que significa ser ciudadano, comprendiendo las responsabilidades que se contraen con otros en el momento en que se existe. Por esta razón, es imperativa la formación intercultural desde una perspectiva crítica, movilizandolos diversos elementos que componen la realidad entretejida por el mercado y develando modos de ser sujeto centrados en la individualidad.

Así, estos escenarios literarios se conforman en lugares de trasgresión de las verdades instauradas y reproducidas históricamente en los modos de ser sujeto, puesto que se develan relaciones de poder, ser y saber. En consecuencia, la apuesta literaria se fundamenta en “la crítica [pues] permitirá pensar de otra manera la forma en que pensamos, decimos y hacemos con respecto a las verdades que se han configurado históricamente; en otras palabras, la crítica será pensar de otra manera” (Martínez parafraseando a Butler, 2015, p.75). Lo anterior posibilita la generación de mundos posibles construidos por medio del lenguaje, dado que los símbolos posibilitan significados distintos de los modos de habitar el mundo en su relación con los otros, consigo mismos y el mundo.

En este sentido, las experiencias literarias e interculturales movilizan la reflexión ontológica respecto a cómo el sujeto llega a ser el producto actual, revisando los acontecimientos históricos como productores discursivos de las maneras de ser, pensar y relacionarse. De este modo, la reflexión ontológica surge del reconocimiento del dispositivo

como “una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno” (Agamben, 2011, p.261), haciendo que el sujeto se conciba como producto y productor discursivo que ha sido moldeado por la otredad histórica.

Para ilustrar lo anterior, en la lectura comentada de Kentukis, a la protagonista le llega un regalo tecnológico de su hijo, el cual “valía lo suficiente para saldar las deudas de jubilada y dejaba muy en claro lo poco que sabía un hijo sobre su madre” (Schweblin, 2019, p.16), en conformidad se interrumpe la lectura en voz alta, pues la participante 11 construye la siguiente reflexión:

El mercado nos ha cambiado, nos gustan las cosas caras y que tengan la marca. Entonces, se muestra la foto del niño con sus nuevos zapatos Adidas. Pienso que dar un regalo como un dulce o algo así no es lo mismo, ya no les interesa tanto (Participante 11, sesión 2).

Frente a ello, la mediadora menciona que:

La interculturalidad es hablar de relaciones, estas están permeadas por el mercado. La intimidad está enmarcada por el mercado. Uno creería que la intimidad es el gran resguardo o el oasis que todavía nos queda de este mundo capitalista que se está incendiando, lo siento, pero no es así (Mediadora 2 – Sesión 2).

El participante 1 replicó que “*en esta relación madre e hijo [...] él cree que está haciendo algo bueno con su mamá. Cuando en realidad a la mamá no le importan los regalos caros o la plata que puede obtener*” (Participante 1 – Sesión 3 Lectura Kentukis). Allí, la participante 11 comenta:

Ahí es súper importante cuando tú dices “Le regala algo que él cree que es bueno”, ¿por qué cree que es bueno?, porque así lo ha configurado la sociedad dice “¿qué le voy a comprar a mi mamá? una camisa, la voy a llevar a Starbucks, a un Creps o algo así”. Todo se instala en el mercado (Participante 11 – Sesión 3 Lectura Kentukis).

Esta reflexión colectiva materializa el proceso crítico, permitiendo que los sujetos sean generadores de preguntas respecto a los acontecimientos que hacen que él o ella se comporten de determinada manera. En efecto, es posible evidenciar el papel de la literatura en la

conformación de una puesta en común que reconstruye y resignifica de manera crítica el dispositivo, el cual es “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257). Por tanto, develar críticamente el dispositivo posibilita generar otros modos de ser, puesto que:

La experiencia de la lectura es, en el poema, una conversación de la mirada que tiene la capacidad de enseñar a ver las cosas de otra manera. La experiencia de la lectura convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética, poetiza el mundo, hace que el mundo sea vivido poéticamente (Larrosa, 2011, p.123).

Así, la experiencia literaria redundante en un acontecimiento crítico y de posibilidad de construcción de otros modos de habitar el mundo, considerando diversas lógicas distintas a las instauradas por los dispositivos, las instituciones y las disciplinas históricamente. Sin duda, en las diversas lecturas de las sesiones se evidencian un trastocamiento en esas verdades legitimadas por el mercado, que organizan la vida de los sujetos y se instala dentro del dispositivo neoliberal. Para ejemplificar lo anterior, a continuación se presenta un diálogo alrededor de la lectura de una noticia sobre la migración venezolana a la luz del cuento *El Ahogado Más Hermoso del Mundo*:

Participante 13: *Yo creo que aquí hay una cosa super problemática, la noticia se titula “una mirada positiva de la migración venezolana”. Entonces, yo leo “vienen venezolanos con habilidades, saberes y con ganas de conseguir empleo”, pero luego dicen “contrario a lo que muchos colombianos creen, una fracción de venezolanos no son pobres ni desempleados, mucho menos delincuentes, son profesionales, empresarios, inversionistas y emprendedores”. ¿Cómo así la mirada positiva es porque los que llegan son inversionistas? no porque los que llegan son como el Esteban que va a generar unos cambios. No, el que tiene plata es bienvenido. Entonces, me sorprendió mucho la narración de esta noticia, porque pensé que verdaderamente iba ser una mirada a la ola migratoria tan tremenda y resulta que lo positivo una fracción son emprendedores y son inversionistas. Me parece súper problemática esta reacción* (Participante 11, Sesión 1)

Participante 11: *También con esa producción neoliberal que nos han hecho a todos. Todos tenemos que estar acá, pero tenemos que producir. Si tú trabajas no pasa nada, si eres legal no pasa nada* (Participante 13, Sesión 1)

De este modo, al leer se generan afectaciones en el lector, haciendo que este se piense como sujeto perteneciente a una comunidad. Por ello, el sujeto intercultural pasa por la afectación literaria para retomar la cotidianidad de otra manera, situando las relaciones con los otros de manera prioritaria y estableciendo su papel en la conformación de una sociedad justa.

7.1.2.2. Vivir de verdad

La afectación se constituye en la materia prima para constituirse dentro de una sociedad y situar al otro como agente potencial de la construcción de la realidad, trascendiendo la posición del sujeto y generando crítica a fundamentar la vida en lo individual. Frente a ello, Larrosa (2011) establece que:

El sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos (p. 65).

Por esta razón, el sujeto intercultural debe constituir una relación estrecha con el lenguaje, en este caso con la literatura, dado que se analizan las producciones de verdad, las relaciones de poder configuradas y las prácticas de conocimiento. Al respecto, en los talleres literarios se generaron experiencias literarias que favorecieron a la reflexión humana, a continuación se presentan los siguientes fragmentos en los que los participantes reconocen su afectación después de leer en voz alta el Diario de Anna Frank (Frank, 2007) y Si esto es un Hombre (Levi, 2017):

Participante 3: *Me llamó la atención como cada uno ve un problema por ejemplo no se escucha como a esta persona porque él se escucha ya me van a matar y solo lo están prolongando. Cuando uno lee a Ana Frank no se escucha así, pero lo viven diferentes se escucha como afuera*

pero no lo van a matar y en el si se escucha ya me van a matar. Creo que se vuelve difícil eran eventos similares, pero cada uno lo vivió diferente (Participante 3, Sesión 3).

Participante 4: *Los desaparecidos porque precisamente se está esperando que aparezca vivo o que aparezca muerto, pero sin aparecer no se puede cerrar ese ciclo y pues aquí lo que se habla lo más difícil es esa expectativa es el momento de no saber lo que viene se sabe que es algo malo, pero no se sabe que es cuando sucederá* (Participante 4, Sesión 3).

Estos fragmentos evidencian que la afectación permite el encuentro entre lo que le ocurre al otro, por este motivo se está configurando un sujeto intercultural que reflexiona sobre las implicaciones de la otredad y de sí mismo en pro de construir una relación con él o ella. Es decir, la afectación de los sujetos posibilita ponerse en otro lugar distinto a la diferencia, sino a la empatía como una práctica de convivencia que permita situar a los sujetos en tensiones entre los fenómenos que se viven.

De esta manera, la literatura permite constituir la humanidad de los sujetos, al retratar situaciones que trastocan los modos de concebir la existencia, por ello las palabras permiten resignificar estos momentos y convertirse en compañía para afrontar la realidad. En la lectura del Diario de Ana Frank los participantes oralizaban sus apreciaciones en las que se destacaba su afectación respecto al modo de escribir, las palabras usadas, aquello que transmite y lo que produce en el lector:

Participante 8: *A mí me parece curioso que aun siendo un diario personal ella continúa siendo muy formal al escribir entonces sí sería muy chévere en el momento de tenerla cerca poder preguntarle realmente como ella se sentía que si bien acá cuenta su rutina y todas las cosas como que no deja de lado la formalidad que le está escribiendo a algo no sé cómo si no fueran palabras para ellas sino para alguien más entonces están muy cuidadas tal vez deja al lado sentimientos y emociones importantes que serían chéveres conocer.* (Participante 8, Sesión 3).

Mediadora: *Ustedes porque creen que sería interesante conocer esas sensaciones eso que ella piensa.* (Mediadora, Sesión 3).

Participante 3: *Yo creo que nos ayudaría a ponernos más en el lugar de ella, como no enajenarnos tanto a la situación porque uno lo puede leer y bueno, pues uno dice “paso por esta situación que difícil”. Pero, uno no llega al punto o un entendimiento total de lo que realmente significó eso para ella, es decir uno entiende como las consecuencias, (...) entender lo que ella pudo haber vivido es muy difícil realmente.* (Participante 3, Sesión 3).

En este sentido, la afectación es un elemento importante en la configuración de un sujeto intercultural al reconstruirlo desde la emoción de lo que le ocurre al otro y a la vida en sí misma, generando una relación consigo mismo y con lo ajeno desde el sentido profundo. Para Andruetto (2014) la lectura de literatura requiere de “un lector capaz permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, en su ser íntimo, y lo lleve por nuevos caminos de conocimiento hasta dar con aquello que lucha por hacerse visible aun a riesgo de transformarnos” (p. 71). De ahí que leer literatura interfiere en los modos en que se configura el sujeto, ya que le permite sentirse dentro de una sociedad, relacionar sus pensamientos con otros e interpelar las subjetividades consolidadas históricamente.

De esta manera, se genera una experiencia de lectura que permite pensarse a sí mismo y pensar en la otredad como modo de producción del sujeto, generando reflexiones íntimas de acuerdo con aquello que significa su existencia en el marco colectivo. Frente a ello, Nussbaum (1995) establece que:

El arte literario, decía, es «más filosófico» que la historia, porque la historia simplemente nos muestra «lo que ocurrió», mientras que las obras de arte literarias nos muestran «las cosas del modo en cómo podrían haber sucedido» en una vida humana. En otras palabras, la historia simplemente registra lo que de hecho ocurrió, tanto si representa o no una posibilidad general para las vidas humanas. La literatura se centra en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse acerca de sí mismos (p. 44).

Es decir, la literatura posibilita que los sujetos se encuentren en el espacio discursivo respecto a cómo han sido producidos históricamente, devalando los saberes, las instituciones

y las disciplinas. Por ello, las prácticas literarias son la posibilidad para configurar un ciudadano consiente de su existencia y de los otros, promoviendo una fundamentación simbólica y su acogimiento frente a la vida.

Los textos se constituyen en productos culturales que generan el trastocamiento de las verdades que han sido instauradas históricamente, ya que posibilita ponerse en el lugar del otro, materializar por medio de palabras sentimientos y generar emociones por parte del lector. En este contexto, Foucault citado por Castro (2004) determina que:

Se ‘ficciona’ la historia a partir de una realidad política que la hace verdadera, se ‘ficciona’ una política que no existe todavía a partir de una verdad histórica” (DE3, 236). “Así este juego de la verdad y de la ficción o, si ustedes prefieren, de la constatación y de la fabricación, permitirá hacer aparecer claramente lo que nos liga, a veces de manera totalmente inconsciente, a nuestra modernidad y, al mismo tiempo, nos lo hará aparecer como alterado” (p. 212).

En consecuencia, la ficción de la realidad se instaura como práctica de reflexión discursiva, al develar las intenciones y los acontecimientos históricos que originaron que los sujetos sean concebidos actualmente. Frente a ello, en la entrevista grupal 2, el participante 6 sostiene que los espacios literarios le han permitido despertar en cuanto a “Qué está pensando la otra persona ¿Por qué reacciona así?” y concluye que:

*¿Por qué no puedo sentir lo que él siente o tratar de acoger o acompañar tratar de comprender lo que le está pasando a esa otra persona? Entonces, esto me ha sensibilizado un poco frente al tema de lo que pasa con el otro, el que tengo a mi lado. También, es despertar frente a mucho. Es que para mí esa historia es muy bella como a veces estamos tan juntos (...) ni siquiera nos damos cuenta de lo que nos está pasando. Entonces, es como un sacudón, **un despertar un vivir de verdad** (Participante 6, Entrevista Grupal 2).*

El encuentro con la literatura constituye un sujeto que siente y se piensa en función de sí mismo y de los otros, como una fuente de materializar el sentido de la vida. Con relación a ello, Petit (2003) reconoce que:

Cada uno y cada una tienen derecho a una historia, pero también tienen derecho al extrañamiento, al desvío, a la metáfora, a la ampliación de su universo cultural. Y la lectura puede ser justamente un sesgo privilegiado para ofrecer ambas cosas, para conjugar varios universos. Incluso practicada de manera ocasional, puede tener un papel destacado en la elaboración de una identidad plural (p.19).

Por esta razón, en las experiencias literarias se toma como eje la configuración de sujetos interculturales y literarios que se dejen afectar por las experiencias culturales, sociales y artísticas. Así, la literatura se configura como estructurador de nuevas interpretaciones humanizadoras de la realidad, privilegiando la construcción de la sociedad por medio del lenguaje.

Vivir de verdad es *como un sacudón, un despertar* (Participante 6, Entrevista Grupal 2), por lo cual se da lugar a resignificar la realidad, consolidar una postura crítica y permitirse elaborar colectivamente nuevas maneras de relacionarse con la existencia, más allá del mercado, la competencia y la flexibilidad. Para Martínez (2015) se trata de materializar la ficcionalización de la realidad, constituyendo prácticas en la que los sujetos se producen desde la crítica como práctica ética y política, dado que “Ficcionalizar es desafiar el sentido Moderno de la Historia (las mayúsculas tienen sentido), esto es, no aceptar como necesario y universal su carácter lineal, progresivo y causal” (p.78).

Por este motivo, se trata de reconocer el escenario literario intercultural desde la apuesta ética en la revisión de la constitución de aquellos acontecimientos históricos que moldearon los sujetos centrados en el mercado, lo cual posibilita la reivindicación de reflexiones que trascienden lógicas gubernamentales avaladas socialmente.

De esta forma, se encuentra la ficcionalización dentro de la perspectiva foucaultiana, al estructurarse como un modo de resistencia y de actuación frente a la producción de sujetos en la sociedad de control y en la sociedad disciplinar, puesto que ficcionalizar “es el pensar

de una manera distinta y no quedarse prisionero del esquema del pensamiento que se establece en la circunstancia histórica en el que se está inmerso, es hacer emerger nuevas herramientas de análisis en sentido estricto” (Martínez, 2015, p.80).

Esto último alude a pensar espacios en los que se produzca una crítica frente al fenómeno que configura la subjetividad, por tanto no se trata de procesos de imaginación y fantasía. Por el contrario, se trata de una práctica que busca construir un espacio de reflexión crítica en la que los sujetos sean libres, a través de la creación de argumentos, la identificación de las maneras en que los modelan los dispositivos y la elaboración de nuevas maneras de establecer el análisis de las relaciones de poder, saber y ser.

Lo anterior se llevó cabo en el marco de la experiencia con la literatura, ya que los participantes se dejaron afectar por las palabras y las ilustraciones haciendo que ellos permitieran resignificar aquello que leían y pensarlo en su vida. En este contexto, la literatura se constituye en la manera de humanizar las relaciones, los pensamientos, las acciones y los modos de ser, puesto que:

Las artes cumplen una función una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad del juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura (Nussbaum, 2012, p. 147).

Así, la afectación literaria implica un reconocimiento del sujeto como ser humano, al interpelarlo frente a su papel en la problematización de los fenómenos sociales, la concientización de su papel como ciudadano intercultural y la realización simbólica de los sujetos por medio de experiencias de literatura.

La conformación de escenarios en los que los sujetos, no están obligados a participar, vivencian una experiencia cultural que posibilita la deconstrucción de la universidad como un lugar de formación disciplinar únicamente, pues promueve la conformación de espacios de construcción crítica y de producción de subjetividades interculturales, simbólicas y artísticas. Para el participante 1 esta experiencia

Tiene que ver con la exploración en toda la sesión, esa fue parte de la experiencia de conocer otras cosas algo diferente, sino que formó parte de esta experiencia que te vengo diciendo que para mí era conocer varias cosas y saber que varios libros eran de ilustradores colombianos era como “que cool”, que cosas tan buenas estoy conociendo así por venir aquí. Era como parte de la exploración (Participante 1, Entrevista Grupal 1).

Esto evidencia que las aulas universitarias se constituyen en lugares de exploración de sí mismo, de lo que constituye a la sociedad, de los saberes que circulan y recrean relaciones de la complejidad de convivir con otro. Al respecto Maturana (2002) concibe la educación como transformación del sujeto, puesto que sugiere pensar en experiencias que permitan trastocar los cimientos de las personas, al estar en constante interacción con otras. La gran invitación es a humanizar la educación, por tanto, el docente debe ser un sujeto consiente de aquello que significa ser educado, en la medida en que si no afecta a sí mismo y al estudiante es imposible pensar en una enseñanza y aprendizaje.

Muchos de los maestros universitarios dejan de lado esta postura y se centran en enseñar conocimientos disciplinares de su objeto de estudio, declarándose expertos. Sin embargo, en sus clases no tocan las fibras de sus estudiantes con el amor a ese campo disciplinar, generando situaciones vacías de transformación. Esto se relaciona con la postura de Jorge Larrosa (2011) frente a la experiencia, ya que para él significa “Algo que me pasa” y fundamenta la necesidad de convertir el acto educativo en un suceso que cambia, interpela y cuestiona al sujeto. En este sentido, la participante 3 sostiene que:

Es muy chévere encontrar este tipo de espacio, porque lo que tú dices se salen de lo cuadriculado y se acerca mucho a los intereses de uno. Que chévere que existieran más espacios así. No sé si haya gente que le encanta leer el universo o sobre física o lo que sea que puedan encontrar este tipo de espacios, como Carmen decía uno no lo hace porque quiere por gusto. La verdad es porque a uno le aporta algo y sale transformado y también puede aportar así. No es como tu decías de la calificación este tema. Espacios en los que uno pueda encontrarse a uno mismo como uno es poderoso para identificarse, entonces eso ayudo un montón. Digamos a activar

esos temas que uno va dejando ahí con el tiempo. Si me pareció un espacio muy chévere
(Participante 3, Entrevista Grupal 3).

En definitiva, como se puede evidenciar los escenarios literarios construyen otro sujeto intercultural que disfruta del arte, al permitir dejarse afectar y encontrar un acompañamiento simbólico por medio del lenguaje. Así, se va estructurando un sujeto que se fundamenta en las experiencias culturales y las resignifica por medio del arte y el lenguaje como práctica para comprender la cotidianidad y la existencia.

7.2. Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad

En la presente categoría se genera la reflexión en torno a la formación de subjetividades interculturales y literarias en el marco de los procesos de formación. De allí se aborda la subcategoría *Formación integral como apuesta educativa* desde la importancia de reconocer la educación del sujeto en sus diversas dimensiones, no solamente en la académica. Así mismo, se presenta la subcategoría *El servicio y la crítica de la realidad como sustentos misionales en la interculturalidad* en la que se reconoce la apuesta educativa en la formación de sujetos en pro de la otredad y dispuestos a participar en escenarios críticos. Finalmente, se reflexiona sobre el papel de la literatura en la formación humana del sujeto y su lugar en la educación superior, a través de la subcategoría *El lugar de la literatura al educarse: una práctica reflexiva de la existencia*.



Figura 23 *Categorías que componen Formación intercultural y literaria en la universidad: tensiones en la conformación de una sociedad.* Fuente: Elaboración Propia.

7.2.1. Formación integral: apuesta educativa

En los talleres literarios, los participantes se declaran pertenecientes a la comunidad javeriana, relacionándolo con la apuesta en la formación holística del individuo, pues *“entre universidades pienso que puede haber diferencias, en primera instancia las normas institucionales, por ejemplo, los valores. Por ahí ya habría una gran diferencia sobre cómo concibe el mundo un estudiante de los Andes y cómo lo concebimos nosotros”* (Participante 17, sesión 1). De esta manera, para ellos la Universidad se constituye un espacio para la relación con el otro y el aprendizaje para ser persona, tomando como principio la dimensión axiológica para el desarrollo del sujeto.

Frente a ello, esta apuesta formativa se relaciona con la posibilidad para educar al sujeto en cuanto sus maneras de relacionarse y apreciar el mundo, fundamentándose en el individuo por encima del mercado. La educación es un acto político y ético, que trasciende sus finalidades de la competitividad y la productividad, al promover el acto de pensar respecto a la sociedad, ponerse en el lugar de los otros y producir posturas sin temor a equivocarse (Zuleta, 2010). En definitiva, educar se orienta a una intencionalidad filosófica por el sujeto y la sociedad, más que por la contribución económica y laboral.

Educar a un ser humano sugiere un enfoque humanista en la concepción de este como lugar de reflexión y sentimientos, por tanto se ejercen mediaciones para formar las dimensiones que lo constituyen. Esto se relaciona con la apuesta institucional que persigue la Pontificia Universidad Javeriana, expresado en el siguiente fragmento de la entrevista al Vicerrector del Medio Universitario:

la universidad ha tenido claro desde hace muchos años que tipo de persona quiere, porque yo diría que el concepto de persona está un poquito antes que el de ciudadano porque, es un concepto general, mundial, global. En cambio el de ciudadano es más local, un poquito más local, porque depende del entorno, depende de cómo se mueva, como se relacione, depende del tipo de desarrollo que tiene el país, depende de la cultura que vive en propio lugar y que aún en un solo país encuentra ya las localidades que son distintas y que determinan un modo de ser de una persona distinta (Vicerrector del Medio Universitario, entrevista).

Así, el centro de la formación es el ser desde su complejidad dimensional, pues no solo se trata de formar profesionales para destacarse en sus estudios, la apuesta misional se enfoca en la reflexión de cada elemento que produce al individuo. Frente a ello, Nussbaum (2012) establece que “la educación es para las personas. (...) necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia” (p. 51). De esta manera, la formación del ciudadano requiere de la educación del humano, reconociendo sus emociones y sensaciones frente al mundo al que pertenece, con el fin de promover su posicionamiento en la sociedad.

Es importante reflexionar sobre la posición que adopta la Universidad, dado que profundiza en la formación promoviendo experiencias que medien la transformación de un sujeto en la reflexión de las diversas dimensiones. En relación con ello, el Vicerrector del Medio Universitario reconoce que esta apuesta misional parte de la esencia histórica y filosófica de la Compañía de Jesús, puesto que:

En su labor educativa de varios siglos le apuntado a la formación de un ser integral, de una persona integral, podemos utilizar la palabra holístico para pensar en todas las dimensiones de la persona, podemos utilizar la categoría integral para decir los mismo (Vicerrector del Medio Universitario, entrevista).

En consecuencia, más allá de la formación de competencias, la universidad se orienta a la enseñanza y el aprendizaje de las distintas dimensiones humanas, con el fin de producir un sujeto holístico que aporte a la sociedad. De este modo, más que conocimientos enciclopédicos la apuesta educativa se centra en la capacidad de generar sujetos que piensen, desarrollando sus diversas capacidades en pro de la vida en comunidad (Zuleta, 2010).

La formación intercultural trasciende los fines de la globalización relacionadas con generar relaciones con sujetos del mundo en pro del mercado, pues alude a la configuración de un proyecto político y ético en el que se requiere de la participación crítica y la producción de nuevas maneras de acceder a la realidad (Walsh, 2012). En este contexto, el sello javeriano impulsa una reflexión de ser persona enmarcada en un contexto global, como plantea el Vicerrector del Medio Universitario:

no podemos ser simplemente ciudadanos globales para movernos por todo el mundo, sino que tenemos que saber llevar los grandes valores que tenemos localmente a todo el mundo. Ahí creo que esta todo el quid del asunto. Yo como colombiano o colombiana llevo los valores colombianos, que los tenemos y muchos lo llevamos a otra parte (Vicerrector del Medio Universitario, entrevista).

En conformidad con ello, la formación intercultural es el fundamento filosófico de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes universitarios, retomando las artes y las humanidades como modos para generar las mediaciones en la dimensión espiritual, social, política y cultural del sujeto. En relación con ello, Nussbaum (2012) manifiesta que la “formación artística puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática, ya que muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad de empezar a aprender cuales han sido los logros y los sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra” (p. 147).

En relación con la formación del sujeto desde su perspectiva holística, retomando sus diversas dimensiones, es pertinente reconocer como los talleres literarios aportan en la construcción del ciudadano, al crear un espacio distinto al académico para desarrollar sus potencialidades. En este marco, los participantes de las sesiones plantean que la apuesta literaria en la que participaron les permite salir del agobio disciplinar, pues reconocen una dinámica distinta en la que circula y se construye el conocimiento. Al respecto el siguiente fragmento materializa la experiencia del participante 7.

Yo sentí como frustración me parecía un espacio super bonito, a MI la conozco hace muchos años y si me interesaba mucho el tema y acompañarla. Como que llega esta lucha entre lo que quieres y lo que tienes que hacer, entonces eso me generó un poco de frustración y darme cuenta que, a diferencia que pasaba en estos espacios, en mi caso ganó lo que tengo que hacer y como el deber ser (Participante 7, Entrevista Grupal 1).

Los escenarios literarios se configuraron en una experiencia alternativa en medio del desarrollo académico y disciplinar de los estudiantes, puesto que los participantes generaron el escape mediado por las letras e ilustraciones. Para Petit (2009) la lectura literaria más que tener un carácter curativo y terapéutico permite un nuevo posicionamiento del sujeto, en pro de la reconstrucción de sí mismo en el marco social. Sin duda, la literatura es la posibilidad para fugarse de las obligaciones disciplinares es un elemento común entre los participantes, al vivenciar las tramas e historias desde su experiencia personal.

La universidad debe generar esos espacios para el escape disciplinar, en los que se desarrollen dimensiones del sujeto relacionadas con la cultura, la política y el contexto en el que se circunscriben. Allí, se instala la formación integral como uno de los mecanismos para construir un sujeto que pueda desarrollarse plenamente desde su dimensión ética y política, pues significa que:

vamos a sacar un tiempo que quizás otro le dedique a la academia, a demasiada academia y vamos a formar la gente integralmente, para que vean lo que están haciendo cualquiera que

sea la actividad científica o humanística, política o social que hagan o cualquiera que sea su campo del saber (Vicerrector del Medio Universitario, entrevista).

En consecuencia, la formación del sujeto desde una perspectiva holística permite asegurar la apuesta intercultural, puesto que alude a la enseñanza para la vida en comunidad desde una perspectiva crítica, creativa y propositiva. De esta manera, se construye una postura política respecto al lugar de la educación en la sociedad, englobando el reconocimiento de la vida en la otredad. Para Nussbaum (2012) el pensamiento crítico se constituye en la herramienta para formar ciudadanos del mundo, lo cual se puede generar por medio de las humanidades y las artes sin importar el campo disciplinar.

Esta es una continua tensión en la formación en la universidad, pues se propician prioridades en el tiempo y la motivación, muchas veces orientada a intenciones mercantiles, lo cual denota la lucha entre producir sujetos para el mercado y formar personas (Sousa Santos, 2019). En este contexto, la educación superior debe contemplar la materialización de la formación del sujeto para que aprenda a sobrevivir a las dinámicas que violentan su ser axiológico y estético.

Por ello, la conformación de este tipo de espacios produce ciudadanos que se reconstruyen en función de sus principios éticos y axiológicos, retomando su complejidad al sujeto. Se trata de un escenario filosófico que permite comprender el sentido de la existencia y la configuración de relaciones, posibilitando la formación del ser.

Frente a ello, Nussbaum (2012) establece que es imperativo la relación entre la ciudadana responsable y la formación humanística, dado que es un “aprendizaje (...) complejo que solo es posible cuando el alumno es más maduro [pues] resulta indispensable para la formación de ciudadanos con un entendimiento real acerca de los problemas mundiales y de la responsabilidad por las políticas que adopte su nación” (p. 129). De allí que la educación

trasciende al ser un proyecto ético y político de la sociedad (Walsh, 2013), encargada de producir sujetos para la vida en comunidad y la construcción crítica de su existencia.

7.2.2. El servicio y la crítica de la realidad como sustentos misionales en la interculturalidad

La apuesta por la formación intercultural replantea la intención de la educación, comprendiendo que se trata de formar sujetos para vivir con otros, quienes son diferentes en lo cosmovisional, académico y social. Al respecto, el coordinador de identidad institucional manifiesta que:

una persona integral debe ser una persona crítica que sea capaz de leer el mundo, de leer cómo es, cuáles son sus dinámicas y con capacidad de respuesta a esas lecturas del mundo para ser de este un mundo mejor. Cuando hablamos de mundo mejor pensamos que sea más justo que sea un mundo donde haya más justicia (Coordinador de identidad institucional, entrevista).

Así, la educación -más allá de ser acreditadora de saberes- implica un escenario de construcción y reelaboración de sociedades, de manera que al educarse se relacione con una apuesta política en lo que significa generar relaciones con comunidades desde el poder. En palabras de Zuleta (2010) “la educación como conflicto puede desarrollarse desde ahora y no como resultado de un cambio radical del sistema. (...) la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema”. De este modo, educar implica construir y no reproducir, es una práctica para generar la libertad en la disonancia, pues “la democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir” (Zuleta, 2010, p.47).

Aunado a ello, es importante que en los talleres literarios se discutió sobre la finalidad de educarse, dado que está práctica trasciende al convertirse en lugar para la otredad, más allá de formar profesionales competitivos para el mercado y el empleo. En las sesiones, se reflexiona sobre el sentido del servicio en la Pontificia Universidad Javeriana, debido a que

se constituye en esencia de los participantes como estudiantes de la institución. La formación se relaciona con la posibilidad de ayudar al otro y a la sociedad a generar reflexiones sobre la justicia epistémica y discursiva, más que a la recopilación de grados en beneficio de sí mismo. Al respecto, el Vicerrector del Medio Universitario establece que:

El servicio es una parte fundamental de nuestra universidad, es verdad; que hay otras universidades con altísimos estándares académicos aquí en Colombia y por fuera, obviamente; y sin embargo la educación Jesuítica siempre ha tenido al centro eso. (...) para que le sirva, no así mismo sino a los demás, si yo estudio teología, eso; para que le sirva a los demás; si yo estudio microbiología, eso; para que le sirva a los demás; mejor dicho, yo no estudio simplemente para tener un título y un buen sueldo. Eso se necesita, pero el estudio es para darle sentido a mi vida, poder realizar y desarrollar mis capacidades personales para los otros, no para mí (Vicerrector del Medio Universitario, entrevista).

Este fundamento filosófico orienta una formación para la interculturalidad al proponer la educación como práctica para el servicio, conocer para ayudar o colaborar a la sociedad, el sentido trasciende el individualismo centrado en la mercantilización de la educación. Al respecto, Maturana (1997) menciona que la educación debe promover la responsabilidad social en la construcción de una nación, partiendo de la aceptación de sí mismo y de los otros desde la legitimidad. De allí que la transformación debe ser un sinónimo al hablar de educación y el lenguaje -al instalarse en el espacio social- promueve la convivencia (Maturana, 1997).

En los talleres literarios, los estudiantes viven experiencias literarias que permiten reflexionar sobre la interculturalidad, sin embargo, muchos de ellos asumen la experiencia como un insumo para **aplicar aquello vivido** en relación con las disciplinas a las que pertenecen. Es importante reconocer que los estudiantes universitarios plantean que ellos deben vivir para aplicar lo vivido, lo cual se ve explícito en el siguiente fragmento *“A mi este libro me pareció me podía servir mucho para el tema del refugio de venezolanos, podría traducirlo. Sería muy interesante”* (Participante 12, Sesión 0).

De este modo, esta experiencia se vincula con la formulación del sujeto profesional que se quiere formar, por esta razón la experiencia puede estar enfocada a la aplicación como manera de servicio. En este punto es importante revisar cómo los estudiantes universitarios se piensan en función de su profesión, sin embargo, no explicitan como elemento primordial la formación del sujeto antes de la aplicación de lo vivido.

La literatura me apasiona mucho mi trabajo de grado, ahorita en maestría es sobre la literatura con niños reconociendo el poder de la literatura como genera unas afectaciones personales. Me parece muy interesante el tema de la interculturalidad que la literatura nos permite conocer el mundo tanto real como ficticio, llegar a imaginarse como otros mundos. Me parece muy importante esa invitación que nos hace MI, quería ver como lo abordaba ella y aprender también en forma de la perspectiva (Participante 4, Sesión 0).

Esto está íntimamente relacionado con la configuración de las subjetividades pensadas en el servicio, reconociendo las maneras en que el sujeto se objetiva en pro de la otredad, pues al “constituirse a sí mismo como individuo; [el] sujeto que se constituye en relación con los otros, con ese otro, con el cual dialoga, y es ahí, en ese intercambio de lenguaje, donde se constituye la subjetividad” (Martínez, 2014, p. 71). Esta es una manera de crear un modo de ser sujeto y de participar en la sociedad en la apuesta por la vida en comunidad y el hacer para el servicio, resignificando los lugares de enunciación de los sujetos y produciendo mundos posibles para la realidad cotidiana.

En este sentido, el servicio se constituye en materia prima para producir sujetos interculturales desde la vida en función de la otredad y de sí mismo, además de la crítica y el diálogo de modos de concebir el mundo. Frente a ello, Walsh (2010) reconoce que:

la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente (...) Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p. 4).

En consecuencia, la educación se concibe como herramienta para el colectivo, pues el estudiante es productor de sociedad al constituirse como sujeto social que “vive la dualidad de lo que le ata y de lo que le libera, para luchar por lo que quiere y desea” (Martínez, 2014, p. 86). La universidad se encuentra en una tensión entre modos de producción de subjetividades, puesto que orientan, por un lado, a la configuración de escenarios críticos de reflexión y aporte a la sociedad y, por otro lado, a la generación de individuos para el mercado, la competitividad y el empleo.

En las entrevistas grupales se reconoció el papel de los talleres literarios en la reflexión crítica de la realidad como posibilidad para comprender la constitución de los sujetos desde una perspectiva histórica, no lineal ni causal (Foucault, 1987). Para ilustrar lo anterior, en el siguiente fragmento el participante 8 sostiene que:

Lo bacano de asistir a este tipo de iniciativas es que ahí si se surge como en la mente, en mi mente cosas mas profundas como pensamientos mas profundos (...): poder concebir la interculturalidad teniendo en cuenta esas dinamicas de poder que funcione dentro de las culturas, entonces (...) es como se concibe una cultura latinoamericana y una cultura africana pues en la epistemologias del sur y cómo se consive eso (...) se conoce como una manera inferior a lo que es la cultura estaudinense o la cultura europea lo maximo, “yo quisiera vivir en europa”, “yo quisiera mejor dicho necesito irme hacerme el doctorado en europa, porque mejor dicho” (Participante 8, Entrevista Grupal 3).

De allí que la apuesta educativa debe centrarse en la formación del sujeto desde su deconstrucción, más que en la elaboración de un ciudadano para el mercado, puesto que el sentido formación trasciende a la estructuración de acuerdos de sentido en pro de la generación de diálogos epistemológicos y discursivos.

De esta manera, la educación se encuentra relacionada con el proyecto ético y político de la sociedad, pues no basta con reproducir patrones, por el contrario, se trata de inculcar interrogantes sobre las estructuras actuales. Esto se relaciona con la apuesta de Walsh (2009)

dado que “la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello” (p.9). Por ello, este proceso de desnaturalización de los esquemas jerarquizados posibilita la crítica, el posicionamiento y la construcción de un sujeto consciente de los acontecimientos que hacen que él sea lo que es, puesto que:

La “naturalización” es un componente que hace en gran parte invisible y especialmente compleja esa problemática. Promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y prejuicios que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación con los diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar (Ferraó, 2013, p.158)

De esta manera, las subjetividades interculturales y literarias requieren de procesos hermenéuticos de la realidad desde posturas críticas, develando las relaciones de poder y produciendo análisis ontológicos del presente. Además de generar espacios para la reflexión sobre las verdades que constituyen a los sujetos (Foucault, 1987). Por ello, la educación debe ubicarse en el lugar de la crítica y la capacidad de generar nuevas maneras de interpretación de la realidad, debido a que “Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece (Zuleta, 2010, p. 21). Así, la finalidad de la educación intercultural es preguntarse y dudar sobre modos de constitución del sujeto ligado al mercado.

7.2.3. El lugar de la literatura al educarse: una práctica reflexiva de la existencia

La literatura produce nuevas maneras de concebir el mundo, estableciendo interrogantes sobre las verdades configuradas y posibilitando la creación de escenarios imaginativos para repensar la sociedad. Sin duda, este tipo de escenarios recobran sentido en la formación de un sujeto, permitiéndoles formar y deformarse de acuerdo con las narraciones e interpretaciones, debido a que:

Se trata (...) de vivir experiencias esenciales para el desarrollo psíquico, emocional, intelectual y estético. Experiencias que abren espacios propicios al juego, al sueño, al pensamiento, a la

exploración de sí mismo, de los otros, del mundo, al hecho de compartir, al diálogo, y que hacen que el mundo se vuelva un poco más habitable. Experiencias que dejan huellas, recuerdos (Arizpe, 2018a, p. 146).

De esta manera, los talleres literarios son la posibilidad para reflexionar sobre los fenómenos de la cotidianidad desde una perspectiva libre, en la medida en que no se solicita que los estudiantes participen y elaboren reflexiones académicas. Por el contrario, el sentido de la sesión consiste en la exploración de sí mismo y de la humanidad respecto a la construcción de relaciones con otros seres humanos. Frente a ello, en el siguiente fragmento se puede evidenciar las percepciones en torno a la experiencia vivida:

En un espacio en el que en verdad no se espera nada de ti diferente a lo que puedas dar y brindar. Obvio si hay expectativas, pero las expectativas son de una manera muy diferente. Las expectativas están ligadas a tienes que demostrar que sabes, que puedes responder, que escribir un artículo. Aquí las expectativas eran otras, las pone uno y son diferentes a las que pueda realizar en cada espacio (Participante 7, Entrevista Grupal 1)

Se da una apuesta que genera un escenario distinto respecto a la construcción del saber, se enfatiza en la interpretación de los sujetos a partir de la lectura de un texto, en el que ellos pueden participar de acuerdo con su interés. De este modo, los participantes plantean que no se sentían obligados a asistir ni a participar brindando su punto de vista, pues era una oportunidad para escuchar a otros, entablar relaciones con otros, desvanecer la jerarquía del conocimiento. Al respecto, el participante 2 afirma que:

Yo me la pasó frustrado, pero me gustaba ir precisamente por eso ya no sentía la frustración, o de tener que estar haciendo algo por obligación, tener que hablar en clave de lo que pueda significar una calificación. Es una manera, es violento con uno mismo, porque uno puede llegar a esas mismas, conclusiones a través de otros medios. A mí me gustaba las sesiones era por eso, la gente llegaba, hablaba y listo no se ponía con tanta vaina de vanidad intelectual muy fastidiosa. Era muy relajado y por eso me gustó (Participante 2, Entrevista Grupal 1).

Esta es una idea muy potente, dado que posibilita la configuración de un espacio intercultural en la consolidación de un ambiente de respeto y diálogo, en el que los participantes pueden expresar sus interacciones -elaboraciones abstractas de la realidad- y tener interpelaciones o complejizaciones de sus puntos de vista. En consecuencia, la educación debe apuntar a la formación del sujeto que aprende a convivir, estableciendo relaciones por medio del lenguaje, promoviendo la discusión y la construcción de posturas analíticas de la realidad, ya que:

Hoy es tiempo de recordar que somos animales poéticos y narrativos y que, desde la más temprana edad, tenemos necesidad de la literatura y del arte para habitar el mundo, para relacionarnos con lo que nos rodea, gracias a todo un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías, de imágenes que interponemos, sin darnos cuenta, entre lo real y nosotros. Tenemos necesidad de la literatura y del arte porque nos remiten también a representaciones de nuestro mundo interior por caminos ocultos, metafóricos, y dan forma a lo que era irrepresentable, impensable. Porque relanzan nuestras asociaciones, nuestra creatividad, nuestro pensamiento, nuestros propios relatos. Porque frecuentar obras de arte enriquece nuestras conversaciones sobre la vida. Porque permite transformar las penas y las emociones en ideas. Necesitamos el arte porque no somos solamente variables económicas, más o menos adaptadas, ajustadas, a un universo productivista (Arizpe, 2018a, p. 146).

El acto de lectura literaria transforma a los sujetos, más allá inteligentes, se convierten en conscientes de su vida y de su lugar en el mundo, permitiéndose situar otros horizontes y materializar nuevas maneras de comprender la realidad. Este es el lugar de la interculturalidad, al comprenderla como fenómeno crítico que permite una reflexión ontológica de la configuración del sujeto propio y del sujeto otro. En definitiva, se trata de producir la universidad en lugar para repensar las subjetividades, acompañadas de palabras e imágenes de los libros para ahondar en lo que significa existir.

7.3. Experiencias literarias: travesías interculturales

En este apartado se desarrollan las categorías relacionadas con las experiencias literarias e interculturales que se generaron en los talleres literarios. De esta manera, se presenta la

Resignificación de textos hacia una interpretación colectiva resaltando la construcción de discusiones hermenéuticas de la realidad. Seguidamente, en la *Literatura práctica intercultural* se analiza el papel de las obras literarias en la reflexión de los elementos que configurar tanto lo propio como la otredad. Finalmente, en *Encuentros con la literatura: reelaboración del sujeto* se profundiza respecto a las representaciones que circulan de la literatura y del acercamiento al libro álbum.



Figura 24 *Categorías que componen Experiencias literarias: travesías interculturales*. Fuente: Elaboración Propia.

7.3.1. *Resignificación de textos hacia una interpretación colectiva*

En la categoría *Resignificación de textos hacia una interpretación colectiva* se profundiza en las producciones hermenéuticas, elaboradas por los sujetos lectores en las sesiones literarias. Así, se retoman las reflexiones en torno a la interculturalidad que surgieron a partir de las obras, posibilitando la metaforización de la realidad cotidiana y develando puntos de encuentro y disonancias.

Por esta razón, a continuación se desarrollan dos apartados. En el primero *Interpretaciones complejizadas* se analiza la construcción de los análisis que permiten evidenciar un acuerdo por parte de los participantes de la sesión, sustentadas desde sus diversas experiencias en el mundo y con la lectura. En el segundo *Interpretaciones interpeladas* se observan los modos

en que surge el diálogo como producción de sentido tensionado, respondiendo la pluralidad de las maneras de habitar el mundo y posicionarse en la realidad.

Así, los espacios de lectura generados se orientan a la producción interpretativa de la cotidianidad, más que a la comprensión unidireccional del texto literario, puesto que surgen interpretaciones que afectan al sujeto lector. En consecuencia, se complejiza el acto de dialogar al entenderlo como el tejido de pluralidades cosmovisionales, que permiten al sujeto adherirse en una comunidad que lee.

7.3.1.1. Interpretaciones complejizadas

En las sesiones literarias, se producen discusiones de los textos que permiten la apropiación y la construcción de diversos significados relacionados con la vida de los sujetos, pues se constituye en materia prima para generar los procesos de resignificación de los textos. Para Petit (2012) “el lector solo puede (...) convertir en significado actual el significado potencial de la obra (...) en la medida que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de recepción su comprensión previa del mundo” (p. 71). De esta manera, las narraciones pasan de ser algo externo a convertirse en una intimidad, debido a que son interpretaciones elaboradas por el sujeto de acuerdo con su lugar de enunciación cosmovisional.

Aunado a ello, es imperativo reconocer el lugar de la experiencia y los saberes producidos por el lector antes y en el marco de las sesiones literarias, dado que “la subjetividad está dada por la experiencia que constituye y acompaña al sujeto toda la vida: es un producto que le permite hablar desde la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro” (Martínez, 2014, p. 66). En el siguiente ejemplo se puede ilustrar cómo el cuento “El ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983) es resignificado a partir de las experiencias

de los lectores, por ello consolidan marcos hermenéuticos en los que argumentan desde los modos de pensar y relacionarse con el mundo.

“Habían jugado con él toda la tarde, enterrando y desenterrando en la arena, cuando alguien los vio por casualidad y dio la voz de alarma en el pueblo. Los hombres que lo cargaron hasta la casa más próxima notaron que pesaba más que todos los muertos conocidos, casi tanto como un caballo, y se dijeron que tal vez” (García, 1983, p. 215).

Participante 11: *Es que terrible eso, ¿cómo los niños estaban jugando a enterrarlo y desenterrarlo? y solo porque alguien los vio se alerta al pueblo. No puedo normalizar esto. ¿Ustedes que piensan?*

Participante 5: *Puede haber dos posibilidades una o estar muy familiarizados con la muerte o la otra es que simplemente son muy inocentes y no lo ven como algo malo sino algo que llegó a la costa y juegan*

Participante 9: *digamos un ejemplo claro es cuando los niños juegan en básquet y hay animales e insectos, entonces uno los coge cuando yo era niño jugaba con ellos y no le daba ese valor de “uy que asco” o “enfermedades” o “me puede picar”. Uno no lo ve como un factor de riesgo (Sesión 1).*

Estas producciones son colectivas y necesarias en la consolidación de una comunidad que lee, por ello el participante 9 expresa su reflexión de acuerdo con su experiencia en el mundo, además de su formación disciplinar al ser docente. De igual modo, no es gratuito que el participante 5 construya este aporte, porque él vivió en San Vicente del Caguán, un contexto de conflicto armado colombiano en el que se disputan territorios. En relación con ello, Patte (2011) establece que la lectura es una práctica personal que produce diversas interpretaciones, debido a que “la influencia de los libros es real, eso es evidente, pero no hay que subestimar la influencia del entorno que con frecuencia predomina sobre la del libro” (p. 98). En consecuencia, la conformación de la lectura comentada permite evidenciar diversas experiencias que enmarcan la construcción hermenéutica, con el fin de producir significados al texto desde la pluralidad.

Estas interpretaciones colectivas complejizadas por las visiones de otros se enfocan en las experiencias vividas por los estudiantes, pues en la “construcción de mundos, artificios cuya lectura o escucha interrumpen nuestras vidas y nos obliga a percibir otras” (Andruetto, 2014, p. 116). Por ello se da un lugar importante a las sensaciones, los acontecimientos y las resignificaciones del sujeto en el encuentro con otros lectores, frente a ello, en las entrevistas grupales surgió la siguiente reflexión:

Participante 1: *A mí me sorprendió mucho lo que comentó el participante 5 sobre el pueblo en el que se crio y cómo escuchaba balas todo el tiempo y que cuando escuchaba bombas ya era tiempo de irse a casa. Para mí eso era como muy difícil de creer, de que se viva eso, allá también los hay, pero nunca había tenido contacto con alguien que lo hubiese vivido y lo contará tan tranquilo. Entonces, eso me lo lleve cuando fuimos a Medellín y estábamos en la comuna, uno sabe que es tierra peligrosa, pero los niños estaban en el parque.*

Participante 11: *Sí, los niños jugando encima de los techos.*

Participante 1: *Entonces no era frustración, sino que este tipo de cosas me permitían vivir diferente el espacio acá, eran espacios que quizás nunca hubiese conocido, sino a través de este tipo de diálogos con otras personas* (Entrevista Grupal 1).

Conforme a ello, es evidente la importancia del lugar de enunciación en la construcción interpretativa de textos literarios, dado que permite situar desde una perspectiva epistémica su producción. Al respecto, Michéle Petit determina que “los textos leídos abren un espacio de ruptura con la situación de los participantes y relanzan su actividad psíquica, su pensamiento, sus palabras y sus intercambios, enviándoles ecos desde lo más profundo de sí mismos” (Arizpe, 2018a, p.145). Se trata de generar espacios en los que los sujetos van constituyendo su voz dentro de un colectivo, resolviendo dudas e inquietudes emocionales respecto a su participación en la sociedad. De allí que la reflexión colectiva circule y se configure en un derecho para formar al ciudadano intercultural, desde la producción de su posicionamiento y su inscripción en los encuentros con la otredad.

En este caso, las experiencias culturales que atraviesan la existencia del sujeto permiten que él o ella establezcan unas estructuras semánticas distintas, produciendo así nuevos modos de entender la realidad. Los textos trascienden de su carácter externo y se configuran como experiencias de significación, por medio de las cuales el sujeto lector se moldea y habita “para elaborar un sitio en el mundo, es al menos tanto como un universo dotado de significaciones” (Arizpe, 2018a, p. 145).

Por esta razón, la experiencia literaria vivida es el escenario para reconfigurar subjetividades, al reflexionar y producir simbólicamente nuevos modos de interpretar el mundo. Es decir, se reconstruye maneras de apreciar y concebir la realidad, tomando como base las palabras para la reconstrucción de sí y del colectivo (Petit, 2009).

Es interesante reflexionar sobre la producción colectiva de interpretaciones literarias, ya que develan verdades, relaciones de poder y ser consolidadas históricamente, además de evidenciar las apuestas éticas y políticas al elaborar mundos posibles. En este sentido, en los escenarios literarios se avalan verdades sustentadas desde su experiencia en el mundo, materializando voluntades de saber al creer y querer que sea verdad. Así, en los necesarios al escuchar se develan las verdades que gobierna al sujeto, al permanecer “silencioso durante la lectura. Luego se piensa en ello. Este es el arte de la escucha de la voz del maestro y de la voz de la razón en uno mismo” (Foucault, 2008, p. 69)

Así, en la realización de una interpretación conciliada por todos se van construyendo y legitimando acuerdos de sentido con las expectativas de sujeto estudiante universitario, por tanto la conformación hermenéutica colectiva permite vislumbrar aquellas verdades del sujeto que circulan y se apropian.

En esta línea, la interpretación de los textos es una práctica discursiva que implica la comprensión de los fenómenos, la relación de los hechos, la producción semántica y la

expresión de la idea ante un público. Por ello, Goldin (2001) manifiesta que “la palabra es el sitio donde se escenifica una disputa continua y soterrada entre nuestras diferentes apreciaciones del mundo, una lucha por interpretar y crear la realidad y por participar en ella” (p. 2). Frente a ello, en la lectura comentada e interrumpida del cuento “Ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983) los participantes generaron la siguiente reflexión:

Participante 9: *Esa construcción de valores siempre es positiva, entonces tienden a la idealización del otro. Eso nos pasa a menudo cuando digamos alguien nuevo o alguien extraño, alguien exótico que nos va construyendo como “esto es nuevo para mí, esto me gusta, me atrae”.*

Mediadora 2: *Pongamos lo exótico entre comillas.*

Participante 5: *Y es nuevamente la visión de la muerte que es: “no hay muerto malo”, entonces solamente lo exaltamos hasta que se crea esta figura endiosada.*

Participante 9: *Como cuando el principito quiere una oveja y no la encuentra, pero al ponerle una caja él te puede definirla como quiera.*

Participante 5: *Un poco distinto a lo que había en un señor muy viejo con alas enormes, que ahí llegan, pero claro ahí está el tema de la curiosidad como aquí también, pero está el tema del poder porque llegan a querer dominar al enemigo.*

Participante 1: *Pero no tendrá que ver que aquí este vivo y allá está muerto, porque al estar vivo puede ejercer una acción en la comunidad.*

Mediadora 2: *Los pone en peligro.*

Participante 9: *Yo por ejemplo lo remitiría un poco con el tema de la vitalidad aquí estamos hablando de un señor viejo y a la otra de un señor joven (Sesión 1)*

De esta forma, las interpretaciones se constituyen en la producción colectiva que pasa de lo individual y se instaura dentro de un diálogo tensionado de modos de vidas, deconstruyendo significaciones, retomando experiencias, generando aclaraciones y consolidando participaciones orientadas a plasmar la voz del lector interprete. De este modo, el diálogo se concibe como la puesta en común de diversos modos de habitar el mundo, que no requiere del consenso sino la construcción tensionada de perspectivas. Al respecto, Colomer (2011) sostiene que:

Todo vale en la búsqueda del sentido, ya que sabemos de sobra que la discusión en grupo favorece la comprensión. Sirve para enriquecer la respuesta propia con los matices y las aportaciones de la interpretación ajena, ya que la literatura exige y permite distintas resonancias individuales. Sirve para usar el metalenguaje aprendido (“personaje”, “metáfora”, “trama”, etc.), cuando tienen un sentido hacerlo, es decir, cuando se habla sobre las obras leídas y uno se esfuerza por argumentar su opinión con claridad (p. 139-140).

Así, leer y comentar colectivamente posibilita la expresión de ideas y la reestructuración de otras, al evidenciar que el texto puede ser interpretado desde distintas perspectivas y promover significaciones diversas. De allí que la realidad se construye a partir de la conformación del sujeto, la disciplina a la que pertenecen, entendiendo su relación contextual en las comunidades de Universidades y posibilitando interpretar de un modo específico. En relación con ello, en las entrevistas grupales la participante 6 plantea que:

A mí me parece muy interesante que esto te permite construir cómo una visión integral y más amplia de lo que estás leyendo, porque era como “escuche a otro, bueno yo ya tenía una idea, pero de pronto esto ya se volvió más grande y compleja”, luego otro aporta y se vuelve como más grande. Eso te permite a ti interactuar con el texto de otra forma, porque las opiniones se vuelven más complejas y creo que esto fue lo que paso, cada vez se volvió más complejo la lectura del texto Si uno lo lee solo no hubiese llegado tanto a como en ese momento (Participante 6, Entrevista Grupal 2).

Las interpretaciones se realizan por medio de la complejización de los modos de observar la realidad, por tanto se ve implicada la experiencia del sujeto y la formación disciplinar de los participantes de la sesión. En este contexto, se materializa el diálogo de saberes sobre los modos de pensar y relacionarse con el mundo, pues el sujeto se constituye en la intersubjetividad al crear interacciones con otros que lo afectan en el plano colectivo e individual (Petit, 2011). Al respecto en la sesión 3, después de la lectura en voz alta del capítulo *En El Fondo* del libro *Si esto es un hombre* (Levi, 2017), se produce la siguiente reflexión:

Mediadora: *me gustaría que fuéramos a la página 11, me gustaría saber qué piensan sobre esta idea*

“Esto es el infierno. Hoy, en nuestro tiempo, el infierno debe de ser así, una sala grande y vacía y nosotros cansados teniendo que estar en pie, y hay un grifo que gotea y el agua no se puede beber, y esperamos algo realmente terrible y no sucede nada y sigue sin suceder nada. ¿Cómo vamos a pensar?” (Levi, 2017, p.11). *¿Qué piensan de esa idea del infierno?*

Participante 5: *Los desaparecidos, porque precisamente se está esperando que aparezca vivo o que aparezca muerto, pero sin aparecer no se puede cerrar ese ciclo. Lo más difícil es esa expectativa, es el momento de no saber lo que viene, se sabe que es algo malo, pero no se sabe qué es ni cuando sucederá.*

Mediadora: *Y ¿por qué queremos saberlo?*

Participante 1: *La naturaleza humana.*

Participante 2: *La certeza* (Sesión 3).

Se puede apreciar que los procesos de complejización de la interpretación se dan en el marco del desenvolvimiento de la subjetividad de los estudiantes, allí se encuentran modos de comprender su existencia y estructuras que permiten a él o ella posicionarse dentro de una sociedad. De este modo, las interpretaciones colectivas implican un sustrato de aquello que para ellos es la vida, por tanto, es el insumo para repensar la subjetividad, dado que “mediante el hecho de compartir a través de la lectura, cada quién puede sentir su pertenencia a algo, a esta humanidad, a nuestro tiempo, a tiempos pasados, de aquí o de otra parte, que pueden resultarle cercanos” (Petit, 2011, p.42).

Por este motivo, las conversaciones literarias posibilitan la escucha de lo que un sujeto interpreta, esto hace que cambie la manera en qué se concibe, cómo interprete y genera nuevas apuestas hermenéuticas referente a sus experiencias con el mundo, lecturas realizadas y escucha de otros lectores. Lo anterior puede evidenciarse en el siguiente fragmento, producto de la revisión colectiva de noticias sobre la Migración Venezolana, después de la lectura comentada del “Ahogado más hermoso del Mundo” (García, 1983):

Participante 1: *“El microtráfico, la sobrepoblación, el trabajo informal, la prostitución, el maltrato infantil y hasta la violencia intrafamiliar aumentaría en la ciudad por la llegada de venezolanos, que huyen por la crisis de su país”. Entonces yo digo que eso que se hicieron la ilusión a que era un barco enemigo, es perfectamente vinculable con esto, porque el Participante 10 dice que la delincuencia, el microtráfico y la sobrepoblación siempre han existido, pero es como si se viera todavía peor al recibir gente de otros lados.*

Participante 5: *En este caso sería lo opuesto al endiosamiento de Esteban, pues vamos a crear el término la “Enhitlarización”, ya que son básicamente Hitler los venezolanos.*

Participante 1: *Pero sabías que podrías relacionar que los venezolanos están cubiertos con todo el lodo, que vienen con todas las algas, todas estas cosas y que no le han visto la cara.*

Participante 5: *Y que aparentemente no les interesa verles la cara, simplemente todo lo que está mal es lo venezolano (Sesión 1).*

En este fragmento, es evidente como se constituyen metáforas para comprender la discriminación, debido a que se configuran modos hermenéuticos de complejizar esta situación que se evidencia en la cotidianidad colombiana. Al proferir “Enhitlarización” generan reacciones y afectaciones de los participantes, permitiendo que se ahonde en la crítica de titulares de este tipo. Por esta razón, la práctica de lectura

Siempre es compartida, aunque se realice en solitario y a pesar de su carácter “íntimo” (Siro, 2005) y personal. Por más que caminemos solos, en cada recodo o senda encontramos personas y textos que, de algún modo, nos ayudan a dibujar un mapa de sentidos. En ese camino hay “iniciadores”, como los llama Petit (2002), que actúan como “puentes”, pues nos ayudan a entrar al mundo por esa inmensa y hermosa puerta que constituyen los textos literarios (Durán y Fittipaldi, 2010, p.21).

En definitiva, el contacto con libros genera una comunicación con un yo histórico, social, cultural y político, por tanto al leer se concretan escenarios de significación de la realidad cotidiana. Así mismo, la lectura compartida favorece la construcción de sentido desde distintas perspectivas lectoras, ayudando a la comprensión y la interpretación de las obras, además de la diversificación de estrategias hermenéuticas (Colomer, 2011). Leer y comentar

con otro sujeto lector permite construir interpretaciones profundas, relacionadas con la experiencia en el mundo y con el diálogo de saberes.

En esta línea, en la experiencia literaria vivida se materializa la complejización interpretativa, puesto que “al experimentar, en un texto, tanto la propia verdad íntima como la humanidad compartida con los demás, cambia la relación con el prójimo. Leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente” (Petit, 2011, p. 42). De este modo, en las sesiones literarias se constituye una idea y al compartirla se construye una reelaboración de la interpretación de acuerdo con las verdades que circulan, produciendo diálogos en los que surgen puntos de encuentro que se ven complejizados por las vistas de otros. Así, las discusiones promueven la construcción colectiva complejizada por las experiencias de los lectores, no se trata de ideas individuales que se suman sino de una producción social con disonancias y modos de acercarse a la realidad, así mismo y al otro.

7.3.1.2. Interpretaciones interpeladas

En la resignificación de los textos se generaron diálogos que interpelaron a los sujetos lectores, dado que consistían en la conformación y el desarrollo de un punto de vista frente a otra manera de interpretar la lectura. Para ejemplificar esto, en el siguiente fragmento después de la lectura de “Si esto es un hombre” (Levi, 2017), se generó una discusión respecto a la apropiación del idioma:

Participante 3: Algo que me ha llamado la atención de eso que leo acerca de las guerras es como la lengua es una parte fundamental de la identidad de una persona, uno lo nota mucho más pues en los europeos. Ellos se apropian mucho realmente de la lengua que ellos hablan, cosa que a veces me pregunto ¿por qué no pasa acá? Acá la mayoría del continente habla español, pero realmente para nosotros el español no es nacionalista por decirlo así. Es decir, no es lo que a mí me identifique como colombiana, cómo latina es el español. Yo creo que no es algo que nosotros no tengamos tan presente, mientras que en los europeos les pasa un montón. Los

franceses y los alemanes ellos aprecian mucho más que tu intentes hablar su lengua a que tú les llegues hablando inglés (...).

Participante 1: *No estoy tan seguro en que Latinoamérica no sea así, te lo pongo en un ejemplo muy particular: nosotros en México decimos mucho “mande” como por decir disculpe, si yo digo “mande” en Colombia todo el mundo dice “yo no estoy mandando nada” y entonces es como disculpe es “dime no sé qué”. (...) Entonces para mí es como automático decir “mande”, pero aquí me lo señalan todo el tiempo, ya conscientemente estoy tratando de no decirlo. Aquí dicen señor o señora, tú llegas a decir eso allá y es probable que te volteen a mirar feo. Entonces creo que puede ser menos marcado si algo tan sencillo* (Sesión 3).

Esta discusión permite materializar dos puntos de vista, elaborados por las experiencias de cada lector, el cual se ve tensionado en las dos maneras de interpretar la obra. Por un lado, el participante 3 reflexiona sobre como la lengua en contextos latinoamericanos no se considera como una propiedad identitaria. Es posible evidenciar como por medio del texto el participante elabora una premisa, construyendo su voz interpretativa, basada en las experiencias que la anteceden. Este espacio suscita “conversaciones sobre temas candentes, con la mediación de unas obras. Facilitar que cada participante encuentre su propia voz. (...) Propiciar la confianza en sí mismo y, poco a poco, la posibilidad de soñar un futuro” (Arizpe, 2018a, p.143.).

Por otro lado, el participante 1 de acuerdo con sus viajes establece que la lengua está presente en la identidad, dado que en el momento de escuchar interpretaciones con las que no se encuentra en acuerdo reacciona y genera un proceso de argumentación para fundamentar sus premisas. Esto se relaciona con la producción intersubjetiva del sujeto, puesto que sin la interpretación del participante 3 el participante 1 no hubiese desarrollado su voz en cuanto a la identidad en la lengua español en escenarios latinoamericanos. De hecho, en el marco de la conversación el participante 1 argumenta su posición diciendo:

Hay ciertas palabras que nos identifican como latinos. Si alguien dice “parce” colombiano. Entonces ya hay como cierta amistad a pesar de que no lo conozcas. Cuando estaba en Europa, dije “si wey”, entonces unas chicas que venían en el tren dijeron “estos son mexicanos”

entonces fue como “si” y viajamos juntos. Entonces el idioma si nos sirvió para identificarnos, esas palabras tan específicas de una nación, el wey es muy mexicano y parece es muy colombiano. Cuando yo veo que otras personas se dicen parece en otro país, hay una identificación y una cercanía por decir esa palabra (Participante 1, Sesión 3).

Es posible evidenciar que surgen distintas posiciones que se sustentan desde la pluralidad de modos de pensar y estar en el mundo, pues más allá de encontrar un acuerdo se trata de entender la diferencia interpretativa desde su legitimidad. Al respecto, Andruetto (2014) sostiene que “en cada escritor hay ideas, posturas, posiciones tomadas, pero a la obra de ficción no vamos a buscar una respuesta, sino generar un estado de interrogación sobre nuestra sociedad y nuestro pasado” (p. 127). En consecuencia, leer promueve pensamientos divergentes, lugares de argumentación disonantes y que se tensionan, permitiendo la configuración del sujeto desde lo político y lo ético.

Aunado a ello, se generaron interpelaciones en la producción de significado, a partir del fragmento:

“Les hacemos muchas preguntas, pero ellos nos cogen y en un momento nos encontramos pelados y rapados. ¡Qué caras de idiotas tenemos sin pelo! Los cuatro hablan una lengua que no nos parece de este mundo, es seguro que no es alemán porque yo el alemán lo entiendo un poco” (Levi, 2017, p. 11).

Surgen las siguientes interpretaciones:

Participante 3: *Un alemán o francés a veces le ofende que tu le hables en su lengua, pero es porque eso está enmarcado en un contexto histórico que hace que ellos creen una resistencia a esa lengua que pudo haber hecho mucho daño. Si vamos a hablar de las lenguas indígenas, ellos acá no crean una resistencia, porque ya nosotros le hemos impuesto que todo lo deben hacer en español, ahí hablamos de prestigios lingüísticos. El sistema ha creado que las comunicaciones, las leyes y todo sea en español. Se empieza a perder esa lengua y esa apreciación hacia esa parte que los identifica, los hace nacionales como a una identidad.*

Participante 5: *Ahí entra a jugar el contexto en el que las dos lenguas chocaron. En el caso del español y las lenguas indígenas de América, pues es muy diferente a como se dio el conflicto entre el polaco y el alemán en la segunda guerra mundial. Aquí fue una imposición, allá fue una confrontación. Claro naturalmente va a haber más resistencia.*

Participante 3: *A veces me pongo a pensar por qué no nos apropiamos de eso.*

Participante 1: *Si hay una apropiación del español, aquí no se da en contextos hispano hablantes. Si estás en un país en el que no se hable español. La identificación con el idioma es gigantesca en Estados Unidos o Canadá, entre los mismos latinos se dicen "a mi háblame español". Esta apropiación no se da en el contexto en que todos somos hispanos hablantes, pero al estar en un contexto que no es hispanohablante la apropiación es muy marcada.*

Participante 3: *El contexto te hace apropiarte de esto (Sesión 3).*

Este tipo de situaciones enriquecen la lectura, al identificar distintos lugares hermenéuticos, debido a que el diálogo es la práctica del lenguaje que implica una otredad en diversos sentidos. Por ello en estos escenarios se apuesta por la reivindicación del otro que piensa distinto, por medio del lenguaje al ser origen de la relación social y productor de la cultura de la reciprocidad (Zuleta, 2015). Es decir, se trata de considerar al otro como sujeto legítimo en la construcción de argumentos, generando prácticas de respeto en el momento de expresar las ideas.

En este escenario fue interesante reconocer cómo se generan tensiones y disonancias entre los participantes en un contexto del respeto, en el que cada uno concebía al otro como productor de ideas y argumentos. En la sesión 1, a partir de este fragmento del “Ahogado más hermoso del mundo”:

Lo compararon en secreto con sus propios hombres, pensando que no serían capaces de hacer en toda una vida lo que aquel era capaz de hacer en una noche, y terminaron por repudiarlos en el fondo de sus corazones como los seres más escuálidos y mezquinos de la tierra (García, 1983, p. 216).

Se elaboran las siguientes interpretaciones:

Participante 5: *Pero además es importante que no lo comparan abiertamente, sino que lo comparan en secreto. Esta como todo este tema de dominación que no permite que ellas se expresen libremente esa comparación.*

Participante 13: *Pero mira que yo no creo que sea tanto de dominación sabes de que es de la intimidad, ósea el efecto que está produciendo este desconocido es una mirada hacia dentro y no tengo que decirlo no tengo que sacarla es íntima, pero es terrible porque es la consideración ahora de sus padres a partir de un desconocido.*

Participante 8: *pensando que no serían capaces de hacer en toda una vida lo que aquel era capaz de hacer en una noche*

Participante 9: *Como decirles eso*

Participante 13: *Como decirles eso a sus machos, nada toca calladita cociendo mirando al hombre* (Sesión 1).

En este contexto, para el participante 5 mantener el secreto alude a dominación, mientras que para los demás participantes se trata de la intimidad. Así, el diálogo no implica que siempre se generen complejizaciones y acuerdos de sentido, por el contrario, expone de manera directa las diferencias epistémicas de los individuos y posibilita una tensión entre estos modos de existir. En relación con ello, Ansion (2014) sustenta que en el encuentro con cosmovisiones surge el diálogo, desde una perspectiva más allá de crear consensos, pues

El diálogo no es simple tolerancia, sino capacidad de escucha mutua para aprender del otro. No significa desconocer las tensiones e incompatibilidades, sino más bien tomar conciencia de ellas para procesarlas, encontrar los acuerdos más profundos, incorporar hallazgos y modos de ver diferentes, en breve, trabajar las formas de articular las perspectivas (p. 22).

Por tanto se generan prácticas del dialogo que posibilitan la conformación de un sujeto intercultural literario que puede estar en desacuerdo, generar argumentos frente a sus ideales y configurar su posición de acuerdo con su grado de convencimiento o no. Se trata de una posibilidad para construir comunidades en las que el lenguaje sea un configurador de

relaciones basadas en el respeto, la legitimidad del otro y las prácticas de cuidado de sí y de la otredad.

El aprendizaje respecto al pensar diferente es un imperativo en la configuración del sujeto intercultural, al encontrar una sociedad ahogada en “yo tengo la razón”. Al respecto la participante 3 reconoce que:

Estar en este tipo de espacios para mí es muy potente, porque te permite ver otras opciones. Como que uno siempre se queda en lo que tu construyes y no tienes la posibilidad de entrar en dialogo con otros, había cosas que tu no habías visto, tensiones, fisuras que de pronto para ti no eran relevantes, pero para otro si era como que “aquí hay algo” (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

Estas sesiones literarias permiten dilucidar la pluralidad de pensares y actuares, pues se develaron lugares de enunciación de los sujetos y posiciones epistémicas. Al respecto, Ferrão (2013) considera que en el marco de los diálogos es importante asumir “las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores” (p. 152). En definitiva, en los escenarios de dialogo la revisión de lo que ha constituido el sujeto es necesaria desde el devenir histórico, sugiriendo la deconstrucción de las jerarquías instaladas.

En este sentido, el lugar de las discrepancias antes que preocupar devela la diversidad en los pensamientos de los sujetos, posibilitando generar análisis de los fenómenos desde distintas perspectivas, lo cual produce el diálogo de saberes. En palabras de Walsh (2010) los escenarios de formación intercultural

no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (p. 92).

En definitiva, en las discusiones literarias se generan nuevas realidades que trascienden y trasgreden las estructuras coloniales, debido a que se constituyen en escenarios de ficcionalización de la realidad, por medio del lenguaje (Martínez, 2014). Esto se relaciona con el lugar de la literatura para producir nuevos modos de interpretar la realidad y la existencia de los sujetos, creando “mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva y supone, también, que accedan a la forma más compleja de articulación discursiva” (Colomer, 2001, p.18). La producción de nuevas maneras de comprender el mundo y ser sujeto, se analizan a profundidad en los apartados: *subjetividades literarias e interculturales* y *Literatura práctica intercultural*.

7.3.2. Literatura práctica intercultural

En esta categoría se exploran el papel de la lectura literaria en la conformación de los escenarios interculturales y su impacto en torno a la configuración del sujeto intercultural como un productor de la otredad y de sí mismo. Así, en la subcategoría *Hablar de la identidad: reafirmación cosmovisional* se abordan las maneras en que la literatura interpela al lector frente a su identidad, al determinar lo propio y propiciar la reafirmación de su cosmovisión. De igual modo, en la subcategoría *Leer, modos de relación crítica con otros* se profundiza en las prácticas de exploración y lectura de obras como modos en que se piensan, relacionan y producen verdades sobre la otredad, propiciando la construcción nuevas subjetividades interculturales relacionadas con la forma de habitar el mundo desde la crítica y la estética de la convivencia.

7.3.2.1. Hablar de la identidad: reafirmación cosmovisional.

En las sesiones, la literatura se constituyó en un abrigo en el que los sujetos se acogieron para reafirmar sus representaciones e imaginarios, al generar prácticas de interpretación que establecen un vínculo con lo cosmovisional, retomando temáticas actuales que interfieren en su diario vivir. Por ello, estas experiencias se configuran en escenarios para reconstruir lo que significa su existencia y su realidad en relación con la cosmovisión del lector, porque interpelan la identidad de la comunidad a la que pertenecen los sujetos.

La literatura es la posibilidad para hablar de situaciones que hacen parte de la realidad cotidiana, permitiendo generar un acompañamiento simbólico a sucesos que se presentan en la vida. De allí que por medio de la lectura se propicien resignificaciones e interpretaciones relacionadas con los fenómenos existenciales, pues la literatura permite reconstruir los problemas, al identificar y vivenciarlos desde su conexión letrada (Perriconi, 2005). Para ilustrar lo anterior, en la sesión 1 después de realizar la lectura del *Ahogado Más Hermoso del Mundo* (García, 1983), se generó la lectura y la reflexión de noticias sobre migración venezolana, una de las producciones analíticas es la siguiente:

La noticia está relacionada con el cuento, es que los venezolanos son como Esteban, pero nosotros los colombianos somos como los hombres del cuento, donde pensamos que se van a meter en nuestro territorio, porque son nuestras mujeres las que ya nos están viendo diferente que a nosotros. Entonces, de cierta manera, nosotros los colombianos somos los hombres del cuento. Pensamos que los venezolanos nos vienen a quitar nuestro trabajo y nuestro dinero, porque es que “nosotros no tenemos oportunidades y ¿por qué se las vamos a dar ellos?” “Por qué son ellos” y “por qué no nos las dan a nosotros” (Participante 5, Sesión 1).

Es palpable como el participante 5 genera un vínculo directo entre aquello que leyó y la interpretación de la noticia, produciendo una reflexión sobre cómo los colombianos han creado prácticas de relacionamiento con el otro centrado en la diferencia y en el miedo a lo desconocido. Es importante resaltar la manera en que se propicia un reconocimiento de sí mismo dentro de una comunidad y se asemeja con la actitud de los hombres del pueblo del cuento de García Márquez, ya que el participante reinterpreta la realidad brindándole un

marco simbólico y propiciando distintas interpretaciones. Para Colomer (2011) las obras literarias sitúan al lector en un panorama de resignificación identitaria, dado que:

La literatura permite “ser otro sin dejar de ser uno mismo”, una experiencia que, como la del juego ofrece el misterio de permitir ser y no ser – o ser más de una cosa. Al mismo tiempo. Es a través de esa experiencia tan particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas (p.56).

En este sentido, en las sesiones literarias se constituye una experiencia de sentido del sujeto, suscitando la reflexión íntima y colectiva de la existencia y de la caracterización de sí mismos como cuerpo colectivo. En este contexto, surge el cuidado de sí como la posibilidad para que el sujeto se revise y se elabore de acuerdo con los discursos productores de subjetividades, puesto que:

El cuidado de sí es el conocimiento de sí -en un sentido socrático-platónico-, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas la ética y el juego de la verdad (Foucault, 1994, p. 113).

De esta manera, la lectura ejerce el cuidado de sí tanto para el lector como para el mediador, pues se hace evidente aquello que constituye al sujeto, al generar un silencio para su revisión y reestructuración discursiva. Este es un elemento imperativo en la consolidación de relaciones interculturales, puesto que se analiza críticamente aquello que hace que el sujeto sea concebido de determinada manera.

En conformidad, este proceso de interpretación sobre el cuerpo colectivo y el redescubrimiento de la realidad social son elementos necesarios en la configuración del sujeto intercultural y literario, puesto que implica ejercer el poder sobre el sujeto mismo, lo cual redundará en la regulación del poder sobre los otros (Foucault, 1994). Es pertinente aclarar que se entiende poder como productor de relaciones con los otros, por tanto, circula y conforma las subjetividades, no se relaciona con la dominación.

De allí que la reafirmación de la identidad colectiva, a partir de la literatura se entiende como una práctica intercultural frente al develamiento de los modos de actuar y ser propios, los cuales están atravesados en el marco de la relación con el otro. Para ejemplificar lo anterior, es pertinente traer a colación el siguiente fragmento recuperado de las entrevistas grupales en el que el participante 3 reconoce que:

Me gustó mucho también que siempre podíamos llegar más temas actuales. También que llegábamos mucho a los demás temas del país. Como que en ciertas ocasiones podíamos llegar a tocar nuestra realidad. (...) Siempre me gusta ver cómo el lenguaje siempre está atravesando nuestras situaciones, nuestros conflictos, todo y poderlo abordar en la literatura (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

De esta manera, las sesiones literarias favorecen la creación de lazos con la realidad del país, propiciando conversaciones relevantes en la configuración del sujeto como ciudadano. En relación con ello, la lectura de obras permitió que se retomará la historia de aquello que los configuró y las maneras en que fue producido el sujeto por los acontecimientos, pues como plantea Foucault (2008) se trata de proponer una “ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento” (p.25).

Sin duda, se trata de un ambiente de problematización de la identidad colombiana, puesto que se interpela en términos de la realidad contextual y los modos actuar colectivos. Aunado a ello, para Colomer (2012a) la literatura es una práctica que posibilita la reafirmación de la identidad, a través del reconocimiento de lo que constituye a la comunidad a la que pertenece, puesto que:

Muchos elementos del imaginario social se transmiten a través de la literatura y en ella se produce un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca, desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad (p.7).

Así, la literatura es una manera de poner en relieve los elementos que constituyen la apuesta de sujeto elaborada por una comunidad, generando preguntas e inquietudes referente a la cotidianidad y permitiendo construir nuevos sentidos a la realidad. En este contexto, las prácticas literarias son la posibilidad para opinar, construir argumentos y deconstruir posturas sobre los temas del diario vivir, consolidando una conciencia colectiva. Este es un elemento que podría ser investigado a profundidad, ya que se encuentra directamente relacionado con la posibilidad de construir ciudadanía en la producción de un yo colectivo responsable de los demás. Frente a ello, Larrosa (2011) establece que:

responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, y es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje en una novela (p. 26)

En este sentido, en la lectura se generan inquietudes respecto a aquello que compone a los sujetos pertenecientes a una comunidad, forjando un lazo entre lo que él o ella es en ese acontecimiento literario. Sin duda, en la elaboración de la interpretación se conjuga la visión de mundo del sujeto lector, permitiendo dilucidar su interioridad y retomando esos fragmentos literarios como parte de sí. A continuación, se presenta el siguiente fragmento del participante 3 en el que se expresa la significación de esta experiencia y su relación con las obras literarias:

Eso también da cuenta de nuestra configuración como sujetos. Al ver las historias los cuentos pues las reflexiones salen a partir de nosotros mismos. De cómo nos identificamos hacia esos textos, solamente voy a juzgar sobre el texto quiere decir e interpretar, pero en realidad lo terminamos haciendo desde nuestra propia configuración y de ahí salen esas cosas. Porque el cuento está ahí, no conocemos sus intenciones y como quizás esas afirmaciones están basadas en lo que el texto me puede dar, en lo que yo creo que el texto quiere hacer y quiere decir, pero en realidad uno termina hablando de uno mismo y desde la construcción que uno tiene sobre lo que está viendo (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

Es evidente que en los actos de lectura surge una re-narración, dado que se convierte en propiedad del lector y se constituye en interpretación y filosofía de vida del sujeto. De esta

forma, la construcción de metáforas que se orienten a la interpretación del sujeto desde la perspectiva ontológica implica que el sujeto se ocupa de sí para producirse y reelaborarse en consecuencia con las relaciones del poder, saber y ser, puesto que:

La necesidad del cuidado de uno mismo, la necesidad de ocuparse de uno mismo, está ligada al ejercicio del poder. Dicha necesidad es una consecuencia de una situación estatutaria de poder; existe por tanto el paso del estatuto al poder. Ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo (Foucault, 1994, p. 42).

En consecuencia, la revisión de sí mismo genera ejercicios de poder centralizados en los acontecimientos que constituyen al sujeto en la actualidad, promoviendo un proceso reflexivo en el marco de los encuentros con los otros, como posibilidad para develar la pregunta “¿Quién soy yo?” desde la configuración colectiva.

En palabras de Petit (2003) la conexión de la vida del lector con su obra literaria se sustenta en la capacidad simbólica de habitar el mundo, pues conforma a “un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, de imágenes, de frases escritas por otros y de las que saca fuerza, a veces, para salir de allí donde todo parecía destinarle” (p. 13). Por esta razón, el participante 3 orienta su reflexión en los modos de apropiación de los textos literarios, desde las experiencias de los sujetos y la posibilidad para propiciar interpretaciones desde sus lugares de enunciación. De igual modo, es interesante resaltar cómo en el siguiente fragmento la participante 4 genera su interpretación, a partir de la exploración de la obra de arte “Violencia” (Obregón, 1962):

Bueno en mi caso me llamó mucho la atención las obras de arte de Colombia, la primera de Colombia es muy difusa y pensando el título es “violencia” como en esas afectaciones, son colores muy opacos. Entonces, todo eso marca la obra, cómo representa esa nostalgia y esos sentimientos también un poco negativos y se desdibuja un poco la realidad. Es decir, empieza a difuminarse lo que ha pasado a partir de esos hechos violentos (Participante 4, Sesión 0).

Por consiguiente, se evidencia la construcción de interpretaciones centradas en la configuración de los sujetos colombianos, debido a que se desentraña los pensamientos y los sentimientos del sujeto lector en relación con su comunidad, mediada por los colores, los tonos, las figuras, etc. Frente a ello, Larrosa (2011) establece que:

En la lectura, por tanto, el movimiento hacia el texto sería un momento mediador de la relación del lector consigo mismo. El texto como encarnación de la alteridad espiritual como otro, no sería sino un rodeo, quizá necesario, en la permanente construcción y reconstrucción de lo mismo, la diferencia no sería sino un medio para el fortalecimiento de la identidad, la comprensión del texto no sería sino una parte del trabajo requerido para el crecimiento de la autocomprensión (Larrosa, 2011, p. 331).

De esta manera, el arte y la literatura promueven la creación de metáforas para explicar sus interpretaciones del mundo y movilizar sus sentimientos como ciudadanos, dando cuenta de su intimidad y afectación (Petit, 2008). En definitiva, la experiencia literaria materializa las maneras en que los sujetos reafirman su identidad colectiva, por medio de la literatura como práctica intercultural, ya que se entiende esta última como revisión constante de aquello que configura al sujeto con el fin de propiciar una relación con la otredad, determinando las raíces históricas de sus prácticas, pensares y saberes.

7.3.2.2. Leer, modos de relación crítica con otros

En esta subcategoría se ilustran las potencialidades de la literatura como práctica intercultural, al constituirse en un escenario para conversar sobre lo leído, permitiendo la consolidación de relaciones con otros. Por un lado, en las discusiones literarias se generan reflexiones respecto a los estereotipos, como estructuras de poder en el ser y el pensar, por tanto, se promueve la revisión y el cuestionamiento a las verdades que interfieren en la constitución de relaciones. Por otro lado, a través de esta experiencia se analiza el papel de la literatura en la elaboración de nuevos encuentros con la otredad, sustentados desde la

crítica, al tener como mediación los símbolos artísticos y culturales que posibilitan el redescubrimiento del otro.

En la experiencia literaria se generan las reflexiones respecto a la literatura como práctica intersubjetiva que interpela al sujeto frente a su vinculación con la otredad, mientras que genera procesos de reafirmación y reencuentro con la identidad propia. Al respecto, Larrosa (2011) sostiene que:

El devenir sí mismo exige entonces la experiencia como salida hacia fuera y aprueba de la alteridad, pero no como un desplazamiento abierto e indefinido hacia un más allá sino como una delimitación que lleva de regreso hacia sí mismo. La experiencia de la lectura es una salida hacia lo que no es propio, hacia lo que no es uno mismo. (p. 258)

Así, este juego de seres, pensares y poderes, es reflejo de un encuentro intercultural mediado por la literatura, el cual promueve la reflexión entre lo que significa ser parte de lo propio y de la otredad. Frente a ello, Foucault (1994) reconoce que el sujeto al ocuparse de sí mismo, se ocupa de su lugar en el lazo con la otredad, dado que “el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí” (Foucault, 1994, p. 118). Es decir, en la lectura de obras literarias surgen cuestionamientos sobre la constitución del sujeto en relación con aquel que es distinto, permitiendo responder las siguientes preguntas: ¿Quién soy yo?, ¿quién es el otro?, ¿qué lo hace distinto a mí? Y ¿qué acontecimientos históricos han interferido en la manera en que se establece la relación con el sujeto de la otredad? Todas estas preguntas promueven un encuentro intercultural, posibilitando que la literatura se constituya en una práctica de develación crítica sobre los lazos sociales.

En los escenarios literarios, se generaron reflexiones sobre los estereotipos que circulan sobre la otredad, permitiendo que estos se develen para repensar las maneras en que se configuran las relaciones sociales. De allí que las representaciones sobre los otros interfieren en la interacción y la generación de vínculos con otras cosmovisiones, puesto que reflejan

estructuras históricas de jerarquización cultural que determinan el juego de poderes (Dietz, 2017). En consecuencia, los estereotipos reducen las producciones cosmovisionales, situándolas desde la construcción de una premisa que engloba a modos de vida, por tanto, se hace necesario “generar estrategias dialógicas entre estudiantes de diferentes carreras con objeto de evitar estereotipos en las concepciones que generan desconocimiento de la forma de ser y pensar de sus demás compañeros y compañeras” (Dietz, 2017, p.149).

En este contexto, la literatura es una de las mediaciones simbólicas para develar los estereotipos, generando reflexiones sobre la reproducción acrítica de estos y su afectación en la configuración de la relación con la otredad. Para Larrosa (2011) la experiencia de lectura es plural al liberar “la diferencia sin capturarla. Para que la lectura sea una experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla” (p. 27). De esta manera, las obras literarias traen a colación elementos culturales, por medio de personajes, textos, parlamentos y escenarios, lo cuales interpelan al lector frente al modo en que se piensa al otro.

La lectura literaria es la oportunidad para interrogar los estereotipos que circulan y promueven la crítica reflexiva de estos, en pro de generar un vínculo con el otro. Para ilustrar esto, en el siguiente fragmento se evidencia la reflexión elaborada por el participante 12, producida después ilustrar aquello que para él era la cultura asiática y contrastar dicha producción con el libro *The Day War Came* (Davies y Coob, 2018.)



Figura 25 *Ilustración de cultura asiática*. Fuente: Participante 12.

Uno se remite a Asia, la China, porque casi abarca toda Asia. Los turcos y los árabes pues uno no los ve o los rusos tampoco uno los ve como asiáticos, pero sí lo son. Uno no conoce bien esas culturas, el imaginario que tienen esas culturas es muy estereotipado (...) La muralla china, todo esto muy estereotipado. Uno tiene una visión estereotipada de esa cultura entonces, pues no deja profundizar y se ven en aprietos porque son demasiados referentes (Participante 12, Sesión 0).



Figura 26. *The Day War Came*. Fuente: Davies y Coob, 2018.

De esta forma, es evidente como la obra literaria permite interpelar al sujeto lector frente a sus representaciones sobre el otro, permitiendo una reflexión respecto a lo que significa considerar al otro como legítimo en su diferencia. En términos de Zuleta (2017) se debe evitar la homogenización de los pensares y sentires, considerando que esto reduce “las diferencias, las oposiciones y las confrontaciones a una sola diferencia, a una sola oposición y a una sola confrontación” (p. 86). Así, la literatura se convierte en la medición para diluir la reproducción acrítica de dicha representación, dado que permiten palpar la pluralidad en los modos de vida que habitan en el mundo, usando lo simbólico para generar significados sobre las relaciones humanas.

En conformidad, los encuentros literarios generan reflexiones respecto a la subjetividad del lector, proponiéndole poner en cuestionamiento las verdades consolidadas y que circulan (Foucault, 1987). En otras palabras, se trata de comprender el lugar de discusión en que pone a los sujetos sobre cómo se han configurado, qué se dice sobre el otro y sobre lo propio, posibilitando una afectación al desnaturalizar aquello que se considera verdad. Al respecto, Dietz (2017) establece que la interculturalidad sugiere la revisión de la configuración de las relaciones sociales entre diversas cosmovisiones, develando los sesgos estereotipos y percepciones hegemónicas que responden a estructuras jerárquicas históricas.

Así, la lectura literaria posibilita reconocer aquellos imaginarios constituidos en lo social, promoviendo una resignificación simbólica de la otredad, pues “no sólo genera conocimiento, sino que crea consciencia y valida las distintas maneras de expresión en la literatura y el arte” (Arizpe, 2018b, p. 39). Para ejemplificar esto, en los siguientes fragmentos la participante 3 relata su experiencia vivida y sus reflexiones consolidadas en la comparación entre su ilustración sobre la cultura norteamericana y los libros King Kong (Browne, 2006) y Elvis (Le Thanh y Dautremer, 2009):

Tenía dos libros y el que más se acercó a lo que había visto yo fue el de King Kong (Brown, 2006), porque yo puse como comida rápida, New York y todo esto acá lo encontramos, pero en el que encontré mucha diferencia fue con este [Elvis (Le Thanh y Dautremer, 2009)] porque las ilustraciones me parecieron muy diferentes. Por ejemplo, los personajes, no sé si de pronto se aísla del imaginario más cercano que uno tiene, porque si uno piensa en las diferentes culturas estadounidenses, uno de pronto va a encontrar cosas así (Participante 3, Sesión 0).

Conforme a ello, es posible reflexionar sobre las potencialidades de los libros álbum para comunicar por medio de símbolos escritos y visuales, generando descuadres en los imaginarios del lector y promoviendo preguntas e inquietudes en las relaciones interculturales. De allí que la lectura literaria promueve la interpretación crítica de las relaciones con la otredad por medio del lenguaje, ya que se profundiza sobre las maneras en que ha sido concebido, el lugar de enunciación y la estructura colonial que engloba al estereotipo. Frente a ello, la participante 3 manifiesta sus interpretaciones interculturales después de la sesión vivida:

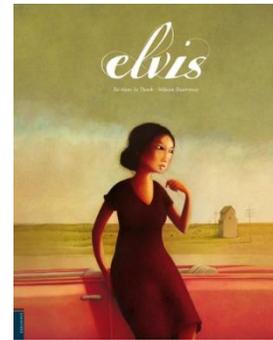


Figura 27 Elvis. Fuente: Le Thanh y Dautremer, 2009.



Figura 28 Ilustración de cultura norteamericana. Fuente: Participante 3.



Figura 29 King Kong. Fuente: Browne, 2006.

Al final de la sesión me di cuenta que uno busca un estereotipo al leer, (...) tus buscas tus primeros referentes ahí. Si no se cumplen esos referentes en ese libro, entonces no encuentras que es norteamericano y me paso con uno de esos, porque las ilustraciones no se acercaban mucho a mi referente. Entonces era como muy diferente, pero ya después caí en cuenta que uno mismo cataloga esos textos según lo que uno piensa. Más bien uno responde a esas preguntas según lo imaginario que tú tienes. Entonces por eso es un medio para superar esos estereotipos que tú tienes, porque al entrar a esos textos y ver al tipo lindo de ojos azules, que no te muestran los lugares no sé cómo New York y Los Ángeles sino cosas muy diferentes, pues te das cuenta de que los norteamericanos no son solamente eso. Lo puedes catalogar o no puedes responder esa pregunta solamente pensando en el imaginario (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

En consecuencia, los libros álbum promueven la revisión crítica de los elementos artísticos que lo componen, por tanto, el lector puede verse interpelado por el texto y la relación con la imagen, vínculos con otros objetos culturales, en pro de consolidar la interpretación (Arizpe, Farrar y McAdam, 2017). En definitiva:

Es entender que una lengua, un país, una tradición y un grupo de personas es otro mundo y cada uno de nosotros somos un mundo. Entonces cómo a través de ese tipo de textos uno puede explorar mucho más. Acercarse a esos otros mundos que tal vez los tenemos en las noticias o en los viajes, pero como explorarlo en la literatura. Cómo acercarnos a ellos sin la necesidad de pronto de salir del país y de la casa. También fue como un medio para superar de pronto muchos estereotipos. Digamos recuerdo una de las sesiones en las que tenía un texto. La idea era como que habláramos de la literatura norteamericana (Participante 3, Entrevista Grupal 2)

La experiencia de lectura genera en los participantes una relación en torno a las percepciones estereotipadas, al poner en cuestionamiento las formas de conocer establecidas históricamente. En relación con ello, Quilaqueo y Sartorello (2018) sostienen que la educación intercultural genera “praxis contrahegemónica enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la consecuente negación de los conocimientos indígenas” (p. 50). Así, al leer literatura se generan posiciones distintas sobre

la realidad y la construcción de lo propio y la otredad, posibilitando el reconocimiento de la legítima diferencia y su concepción a complejidad más allá de los imaginarios colectivos.

La experiencia literaria no solamente permite develar los estereotipos, sino que posibilita generar otras maneras de construir relaciones con el otro, pues se ficcionaliza la realidad al “pensar de una manera distinta y no quedarse prisionero del esquema del pensamiento que se establece en la circunstancia histórica en el que se está inmerso, es hacer emerger nuevas herramientas de análisis en sentido estricto” (Martínez, 2015). Por ello, se propician vínculos mediados desde lo simbólico de manera en que se interactúa con cosmovisiones distintas desde una perspectiva decolonial sobre la relación consigo mismo y con el otro.

En este contexto, Sousa-Santos (2011) establece que el lugar de la ecología de saberes se encuentra en el aprendizaje del otro sin dejar los conocimientos propios, lo cual requiere resignificar las prácticas desde lo político, lo social y lo cultural. Los encuentros interculturales se enfocan en la puesta en tensión de la relación entre lo propio y lo otro, allí la literatura permite configurar un nuevo modo de conocimiento desde la interpretación de símbolos.

Para Petit (2003) en las experiencias literarias se generan discusiones que enriquecen la herencia cultural y la manera de relacionarse consigo mismo, los otros y el mundo, debido a que “esto abrirá un espacio donde las relaciones serán menos salvajes, como mitigadas, mediatizadas por la presencia de estos objetos culturales” (p.7-8). En conformidad, se genera una relación con el otro desde las artes como mediadores cosmovisionales, trastocando los modos de conocer. Para ejemplificar este tópico, en el siguiente segmento el participante 7 manifiesta sus impresiones al explorar la obra “Lección de anatomía” (Alonso, 1970).

Yo si quería decir algo de la pintura de Carlos alonso, yo me imagine que por ahí iba como la narrativa o lo que quería expresar. Me lo imagine precisamente, porque yo acabo de llegar de vivir un tiempo en Chile, allá sobre el tema de la dictadura se habla mucho: de antes de la dictadura, durante la dictadura y después la democracia. Tuve la oportunidad de poder comprender un montón de cuestiones que nunca había vivido acá en Colombia. Conocí de otros relatos, entonces claro también Argentina fue una dictadura, cae y tienen historias similares, pero también con sus diferencias. Cuando vi la pintura fue lo primero que se me vino a la mente, fue muy claro, fue mucho más claro que por ejemplo las de Colombia, a pesar de que obviamente todos los que vivimos acá hemos vivido la violencia aquí en Colombia. Si no hubiese tenido esa experiencia no sé qué interpretación le habría dado a la pintura de Carlos alonso, porque también se me hace muy cercana la violencia que nosotros vivimos acá. Entonces, también con él tuve un elemento con el que me identifiqué un montón, tiene que ver con el sufrimiento que como sociedad hemos vivido (Participante 7, Sesión 0).



Figura 30 *Lección de anatomía*". Fuente: Alonso, 1970.

En este ejemplo se puede materializar como el arte posibilitan generar un nuevo modo de acercarse a la cultura argentina, en la que la vivencia en Chile le da unos elementos, pero el arte suscita interpretaciones y reflexiones respecto a lo que significa en Argentina las dictaduras. Así, el arte deforma las experiencias de conocimiento, se constituye en modos de saber y poder distintas que reestructuran las formas de relacionarse con la otredad. Esto está en consonancia con la apuesta intercultural de cuestionar y resistir a únicos modos de saber relación y poder (Quilaqueo y Sartorello, 2018). Por esta razón, la literatura se constituye en los modos de promover nuevas relaciones mediatizadas por objetos culturales como el arte o la literatura.

7.3.3. Encuentros con la literatura: reelaboración del sujeto lector

En esta categoría se analiza cómo en los encuentros literarios se trastocó la idea de ser lector por parte de los participantes, dado que se propiciaron experiencias relacionadas con

las prácticas de interpretación colectiva, alejada de la escolarización e instrumentalización de la literatura. Para ello, se han configurado dos subcategorías: *Percepciones de la literatura* y el *Lugar de los libros álbum*. En primer lugar, se abordan las percepciones que circulan sobre la lectura literaria en la universidad desde una perspectiva crítica, lo cual produce nuevas formas de relacionamiento con la literatura. En segundo lugar, se analiza el encuentro de los libros álbum con adultos jóvenes, reflexionando sobre los estereotipos que circulan sobre la literatura catalogada como infantil y las potencialidades en la interpretación crítica de la realidad.

7.3.3.1. Percepciones de la literatura

En las sesiones literarias, los participantes declaran sus imaginarios frente a la lectura consolidados a través de la experiencia, materializaba los acontecimientos que los trastocaron respecto al lugar de la literatura en su existencia. De este modo, los diversos constructos sociales que circulan y adoptan los sujetos permiten acercarse a la experiencia literaria de distinta manera. Para ilustrar lo anterior, a continuación se presenta la percepción del participante 3:

Al principio pues uno llega preguntándose muchas cosas. Entonces digamos uno pone las preguntas de como uno se podría relacionar las partes interculturales con la literatura y sobre todo con los libros. Digamos que al principio pensé que era como más textos como novelas
(Participante 3, Entrevista Grupal 2)

Conforme a ello, se evidencia como la literatura se asocia con libros robustos y con un género literario, lo cual genera una relación distinta con las narrativas, ya que de manera implícita surgen miedos frente a la longitud de los textos. Al respecto, Colomer (2001) sustenta que:

La confrontación entre la diversidad de textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo (p. 5).

Se trata de brindar el acceso a la diversidad por medio de las experiencias literarias, brindando un panorama distinto al escolar y consolidando nuevas visiones del mundo de la literatura que parten desde la vida del sujeto lector. Por esta razón, las situaciones literarias interpelan a los sujetos respecto a sus concepciones sobre lectura, literatura y la generación de relaciones con los otros, además de sí mismo.

Este es un elemento importante, dado que en las sesiones se generaron los espacios para trasgredir esa verdad construida históricamente: la literatura es leer novelas de contenido robusto y gran cantidad de páginas. Sin duda, esta verdad distribuida por la sociedad hace que los sujetos se moldeen de una manera determinada, produciendo subjetividades relacionadas con ello. Por ejemplo, aparece la figura del lector de biblioteca o aficionado que lee para concebir la vida.

Sin embargo, aparecen otras subjetividades relacionadas con el sujeto literario como aquel que es formado en una universidad, quien ha consolidado saberes eruditos para generar hermenéutica y crítica literaria. Este tipo de subjetivaciones hacen que los individuos teman acercarse a los textos, ya que se generan lectores literarios que basan su modo de ser sujeto con base en la cantidad de novelas que leyó y las interpretaciones que produce. Frente a esto, el participante 2 manifiesta

Me pareció fascinante, yo estudio literatura y por lo general uno aprende muchos prejuicios, uno no aprende literatura, aprende a ser prejuicioso. Uno ya tiene unas estructuras de cómo se lee, qué se lee, pues a mí no me cala mucho eso, pero eso le enseñan a uno (Participante 2, Entrevista Grupal 1).

Como se puede apreciar, en el fragmento surge la representación a partir de la experiencia al ser estudiante de Estudios literarios, lo cual conlleva a resignificar las maneras en que se conciben la lectura y la literatura en la cotidianidad además de reflexionar sobre las teorías críticas que permiten modos de interpretar la obra, puesto que:

La literatura se percibe como un artefacto sujeto a unas normas, a unos principios de estructuración que evolucionan, que generan la condición literaria del texto, y estos principios y rasgos característicos son factibles de ser identificados y desglosados, a la manera de un cirujano que disecciona un cuerpo no para declarar las causas de muerte sino, al contrario, las causas de su vitalidad literaria, para revelar los engranajes que lo dotan de valor literario y humano. Por lo tanto, la didáctica se enfocó en dotar a los estudiantes de las capacidades para realizar el análisis y valoración de la obra de arte que un autor había producido (Fajardo, 2014, p. 47).

En este sentido, es importante reconocer que la literatura es un objeto de conocimiento para los literatos, por tanto, generan diversas prácticas epistémicas para generar su análisis y construir verdades disciplinarias. Sin embargo, las obras literarias son parte cultural de humanidad, por ello su acercamiento no debe restringirse a las prácticas disciplinares y académicas. Por el contrario, se trata de generar espacios amenos para apropiarse de los libros como bienes estéticos y productores de sentido, deconstruyendo las verdades eruditas de la literatura, ya que las obras permiten “revivir la capacidad de ensueño, de creatividad, de activación de símbolos, de construcción de significado. Y no es exclusivo de la gente adinerada que ha bañado a sus pequeños en la cultura escrita y los museos” (Petit, 2018, p. 20).

De este modo, estas sesiones permitieron movilizar imaginarios instaurados sobre la lectura literaria, generando un camino distinto que pasa por la intimidad del sujeto y se incorpora en una dimensión simbólica. Es decir, las experiencias literarias acompañaron a los participantes a vivenciar las obras de una forma orgánica y experiencial, por tanto, se develan esas concepciones de lectura y literatura para la conformación de un sujeto lector genuino. El siguiente fragmento materializa como se generó la travesía literaria:

Cuando teníamos los fragmentos, eran textos más largos. Creo que los temas eran los que me guiaban me daban esa curiosidad o como el espacio también como estaba construido. Las sesiones ya no era un tema en el que me da pereza leer esto. No por que tocaba unos temas que eran interesantes para mí. No se me hacía difícil o me daba pereza. Yo me desconcentro muy fácil el hecho de que todos leyéramos eso me ayudaba a enfocarme. Entonces estoy escuchando

a la vez que leo, son cosas que obviamente son muy de mí, pero que hicieron que no fuera algo aburrido o que no quisiera leer (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

Como se puede evidenciar la participante 3 considera que las sesiones le permitieron enfocarse y entrar en los mundos literarios, al no verse obligada a hacerlo y al sentirse acompañada por pares. Se trató de un espacio en el que no se generaron vanidades disciplinares, de modo que los estudiantes podrían participar y generar sus interpretaciones sin importar su lugar de enunciación. Así, se promueve la deconstrucción a la jerarquía académica y disciplinar en la que sobre la literatura solo hablan los estudiosos del campo.

Por el contrario, estas sesiones promovieron acercamientos a las obras desde el gusto, los intereses, la posibilidad para construir con el otro y reflexionar para sí mismo. En relación con ello, Petit (2003) sostiene que los mediadores culturales crean vínculos para “agarrarse a alguna cosa. A palabras que uno les diga, a trozos de saber, a una historia que se les lea, o que van a descubrir por ellos mismos, si no les cuesta demasiado trabajo descifrarla” (p.7-8). En definitiva, este tipo de espacios permiten la consolidación de otros modos de vivenciar la literatura, trascendiendo y constituyéndola como fuente de inspiración, imaginación y metáfora de la cotidianidad. Así, en las sesiones literarias los sujetos se desarrollan de manera simbólica atravesando nuevos paradigmas de comprensión de la realidad, consolidando los modos de ser sujeto lector.

7.3.3.2. Lugar de los libros álbum

En las sesiones literarias, la selección orientada a los libros álbum consistió en considerarlos como obras literarias que posibilitan generar significaciones complejas a nivel de lo narrativo textual y visual, lo cual generó diversas reacciones por parte de los participantes. Para la participante 11 este encuentro con los libros álbum le permite conocer otro mundo literario, pues

Yo siento que he aprendido mucho sobre culturas y me da mucho interés, a través de la literatura. Soy amante de los libros, creo que me he vuelto lectora de los libros categorizados

para niños, pero no creo eso. Estoy consciente que muchos de estos libros hablan de nuestra cultura y no tenemos que tener una edad grande o chiquita (Participante 11, sesión 0)

Así, para la participante 11 este acercamiento significó un reconocimiento en cuanto a las concepciones de infancia y adulto que circulan, las cuales hacen que se determine que los libros álbum sean categorizados como literatura infantil. De ahí que se generen resignificaciones, puesto que estos textos no fueron creados para la comprensión simplificada. Por el contrario, se trata de un juego simbólico entre recursos visuales y textuales para la creación narrativa, pues “el libro álbum ilustrado es un tipo de libro donde la imagen y el texto adquieren un nivel de significación que se activa con la relación de ambos lenguajes” (Rosero, 2010, p. 5).

Así, este objeto cultural y artístico configura a un nuevo lector, pensando para la percepción de las ilustraciones, la construcción de significado multimodal y el sentido de cada palabra en la elaboración narrativa. Todo ello se convierte en la posibilidad para generar conexión a un individuo que tiene miedo de leer un libro, permitiendo generar una interpretación desde diversos espacios: la ilustración y lo textual.

Este proyecto de investigación sostiene que los libros álbum son productos culturales estéticos que requieren de una lectura compleja e integral, dado que propicia la búsqueda y la construcción de significado, por medio de la interacción entre dos lenguajes. Para Rosero (2010) en el libro álbum es visible como “la narración se enriquece con la poética visual del ilustrador, por su capacidad de componer un hipertexto con las imágenes, haciendo también señalamientos que la narración no trae en sí y que retroalimentan todo lo que el texto contiene” (p. 9).

Este es un elemento que implica la exploración del arte a nivel textual e ilustrativo, por esta razón no es innato en la configuración de dicho lector. Como lo evidencia el siguiente fragmento generado por la participante 8 al realizar los comparativos entre sus representaciones sociales sobre los colombianos y la lectura de Jimmy el más grande (Buitrago y Yockteng, 2016) y Tengo Miedo (Da Coll, 2012):



Figura 31 *Tengo Miedo*. Fuente: Da Coll, 2012.

Me toco la cultura colombiana y yo se muchas cosas, pero digamos que trate de no irme tanto como a los estereotipos: la comida, al rato pensé los indígenas y el pacífico. Entonces traté de plasmar y bueno te conté que con los libros no vi tanta relación. Digamos que se llamaba Jimmy el más grande ahí sí encontré un poquito, porque el niño si vive en el pacífico que sólo tenían un ring de boxeo, pues si como que esa parte si la entendí más. Sin embargo, en este no tanto como que los monstruos, como que tenían miedo y el búho tenía miedo. Ahorita si me hizo ver más el tema de la violencia. Para mí es más difícil de entender que le estén quitando, el techo a la casa y todo esto: como el desplazamiento, que se alejan de sus casas. Yo esperaba algo más estereotipado, me sorprendió no haber encontrado algo que yo pensaba “obvio, con baile, algo muy alegre, me imagino colorido y más siendo colombiano” y yo siendo colombiano como que uno también tiene muchos estereotipos con la cultura colombiana que uno mismo se impone. Entonces, pues a mí me pareció muy chévere (Participante 8, Sesión 0).

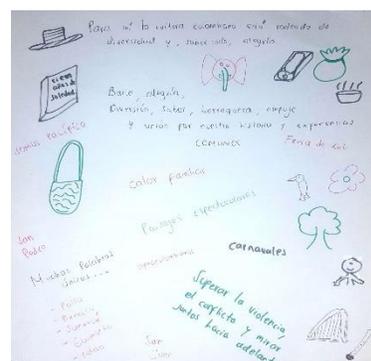


Figura 33 *Ilustración cultural colombiana*. Fuente: Participante

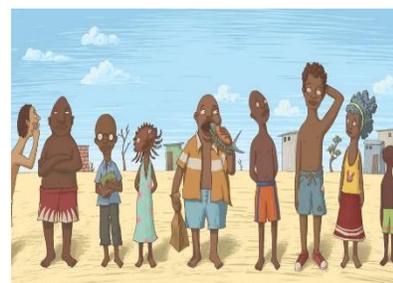


Figura 32 *Jimmy el más grande*. Fuente: Buitrago y Yockteng, 2016.

Así, es importante reconocer que los libros álbum tienen diversos recursos para construir el significado, complejizando la labor interpretativa al configurar un juego simbólico con el escritor e ilustrador, considerando que:

El libro álbum adquiere una fuerza inesperada y la acción de leer se convierte en una dialéctica entre imagen y texto, que hacen de la narración en sí algo que requiere de una atención distinta a

la de un libro común. El lector se convierte en un sujeto capaz de interpretar los guiños del ilustrador, y en el momento en que estos guiños se descubren ocurre una verdadera catarsis lectora (Rosero, 2010, p. 9).

A pesar que la lectura de libros álbum requiere de una comprensión e interpretación proveniente de dos lenguajes, en muchos casos se ha asociado el libro álbum para el público infantil al recurrir a recursos visuales. De esta manera, este tipo de obras literarias requiere de una formación en el análisis crítico de ilustración, evidenciando su relación con lo textual y su producción de sentido (Arizpe et al., 2017). Al respecto, en el siguiente fragmento se evidencia esta concepción sobre la literatura infantil, pues al traerla a una sesión con jóvenes adultos es catalogada como un chiste.

Me acuerdo por ahí de una sesión en la que nos compartían libros. Yo al principio lo veía como que chiste, pero bueno fue una experiencia de decir “me ha conectado mucho”. Me he dado cuenta que tiene mucho que mostrarnos, además de la facilidad que tiene para leerlos, para interpretarlos dejan esas enseñanzas muy grandes y no solo para los niños sino también para nosotros los adultos (Participante 6, Entrevista Grupal 2)

De esta manera, se puede evidenciar que los participantes son interpelados por la llegada del libro álbum, dado que se atraviesan sin número de concepciones que generan un acercamiento literario determinado. Así mismo, en el segmento es importante resaltar como la participante declara la potencialidad de leer libros álbum, en el marco de la elaboración de la interpretación para un público adulto. Esto permite deconstruir ese imaginario que circula respecto a que los libros álbum son para niños, puesto que implica la producción artística y cultural, ya que:

Al hacer una revisión de la evolución del libro álbum se puede apreciar que un sentido artístico dominó progresivamente sobre la intención didáctica con la que empezaron este tipo de libros, lo que ocasionó, entre otras cosas, la atracción de lectores que en principio eran ajenos a la literatura infantil y juvenil: los adultos, quienes además de disfrutarlo, se convirtieron en sus mayores consumidores a partir de la década de los setentas del siglo XX, exaltando este tipo de libros hasta provocar su boom en los años ochenta (Lonna, 2015, p.77).

En este sentido, esta experiencia literaria ha permitido deconstruir este imaginario, al dar el lugar estético al libro álbum para generar acercamientos, atravesados por las verdades consolidadas y distribuidas históricamente. De allí se generará una exploración que permite producir nuevas visiones de la literatura, promoviendo afectaciones en el sujeto lector. Para ilustrar esto, a continuación se presenta el fragmento del participante 1, estudiante mexicano quién se encontraba haciendo una pasantía en Colombia, en el que relata cómo este encuentro generó una experiencia distinta en este país:

Tiene que ver con la exploración en toda la sesión, esa fue parte de la experiencia de conocer otras cosas y algo diferente (...) para mí era conocer varias cosas y saber que varios libros eran de ilustradores colombianos era como “que cool”, que cosas tan buenas estoy conociendo así por venir aquí. Era como parte de la exploración (Participante 1, Entrevista Grupal 1).

Es pertinente resaltar como el encuentro con el libro álbum le generó una afectación en su experiencia de pasantía en Colombia, de manera que se evidenciaba una transformación en aquello que conocía del país. En consecuencia, el encuentro con los libros álbum reconfiguró las expectativas de los participantes en el escenario literario, pues brindan una mirada estética a la cotidianidad. Frente a este aspecto, la participante 3 manifiesta:

Me gustó mucho encontrar ese tipo de texto, porque es un texto que en un principio “este es como para los niños” y no. En realidad, uno puede encontrar un valor muy grande, en su sencillez le aporta muchas cosas (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

Por consiguiente, la generación de espacios sobre los libros álbum reconstruye una apuesta estética del sujeto lector, deconstruyendo las verdades establecidas y vivenciando la literatura como práctica acompañante y significativa de la existencia. Aunado a ello, la participante 6 plantea que:

Yo retomo lo que dice participante 3 desde la parte en la que recordaba esa sesión nos pasaban esos libros los cuales eran todo imágenes. Había un chico el cual había encontrado una cámara unas fotos y todos seguían haciendo esa misma cadena. Somos seres de recuerdos, somos seres de memoria y esa es la historia. Si no hubiera escritura, si no hubiera lectura, si no hubiera

humanidad, si no hubiera interculturalidad ¿qué sería del mundo?, ¿qué sería de nosotros?

(Participante 6, Entrevista Grupal 2).

De acuerdo con participante 6 la literatura acompaña la vida de los sujetos haciéndola habitable, pues los libros protegen a los individuos al ser escenarios simbólicos de interpretación de la cotidianidad y la creación de mundos posibles (Petit, 2018). Así, este encuentro con las concepciones de la literatura y la lectura y la vivencia con los libros álbum configuran un sujeto lector distinto.

Se trata de un individuo que se permite vivir una experiencia, desligada de las apuestas mercantiles relacionadas con la necesidad de obtener algo de aquel que lee. Por el contrario, estas sesiones se enfocaron en generar escenarios literarios para acercarse a la literatura de una manera experiencial, en búsqueda de la humanidad perdida en los procesos de globalización. Para ilustrar estas afirmaciones, frente a la pregunta ¿Qué te aportó la vivencia literaria? la participante 7 expresa:

Me aportó dos espacios en los que de verdad pude estar tranquila, pensar en otras cosas, acercarme a un cuento que no conocía, acercarme a unas obras de arte que no conocía en la primera sesión y poder recordar eso que uno dice tanto desde la pedagogía de “tu construyes y creas tu propia perspectiva”, pero vivirlo es diferente. Entonces realmente eso me aportó

(Participante 7, Entrevista Grupal 1).

Así, es evidente como esta experiencia literaria reconfiguro y generó unos acercamientos con la literatura, como modo de resignificación de la vida y de la realidad. Estos espacios permitieron trasgredir su realidad marcada por la velocidad y la producción, lo cual genera un lector que escapa de su realidad y trasciende su existencia al ponerse en conexión otros en la lectura de obras.

Las sesiones literarias propician transformaciones en relación con el sujeto lector, a través de la deconstrucción de los imaginarios con la literatura y el encuentro con los libros álbum.

Para ilustrar esto, la participante 3 reconoce su distanciamiento con la literatura y los aportes de esta experiencia en su autoconcepción como lectora:

No soy una persona que lea mucho con constancia, es como esporádico. Lo que te decía en un principio yo decía como “uy no, vamos a leer un montón. De pronto esto despierte mi interés de leer cosas más largas”. Al encontrar el libro hay una forma de explorar la literatura, de despertar y dar mi interés por la lectura de forma diferente. Soy una persona más visual. Decía que bonito que, a través de algo tan sencillo, exista algo tan significativo y son esas letras que están plasmadas a mi grado, de una ilustración que le está dando forma al texto. Es un acercamiento y pensaba mucho en esa forma de poder despertar la lectura en mis futuros estudiantes. Yo sé que todos somos lectores diferentes, cada uno llega a una lectura de forma diferente, pero como a través de esos pequeños textos salen cosas tan impresionantes como las que pudimos desarrollar. Si hubo en mí un proceso de acercarme de forma diferente a la lectura, abordarla de una forma diferente y de pronto encontrar una forma de la cual me guste leer más (Participante 3, Entrevista Grupal 2).

En este fragmento es palpable el aporte de estos escenarios literarios, pues permite generar un lector visual y crítico que se dejó afectar, quien trasgrede los saberes que circulaban sobre literatura y permitió que tuviese un acercamiento a ella, por medio de los libros álbum. Como resultado se posibilita un encuentro literario que trastoca sus visiones y sus modos de comprender la realidad, ya que implica reconocer las obras literarias como objetos culturales para formarse y deformarse. En definitiva, es una experiencia estética que trasciende a lo cotidiano, generando nuevas formas de relacionarse con el mundo, podría llamarse un redescubrimiento lector, generado por el encuentro con libros álbum.

7.4. Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica

En esta categoría se aborda el análisis didáctico de las experiencias literarias, retomando el lugar del mediador, la apuesta en la planeación de las sesiones, la selección de las obras de acuerdo con la experiencia lectora de la investigadora y los invitados. De este modo, en la subcategoría *Mediador literario: productor de reflexión* se profundiza en su papel en los encuentros literarios e interculturales, reconociendo la conexión con la literatura y la apuesta

discursiva que permitió propiciar las reflexiones anteriormente analizadas. Así mismo, en *Experiencia literaria: una construcción didáctica* se dedica un apartado para la revisión y el análisis de las implicaciones a nivel didáctico de la construcción de los escenarios literarios e interculturales, los cuales atravesaron las reflexiones sobre el espacio y el acceso tanto al arte como a los libros álbum.

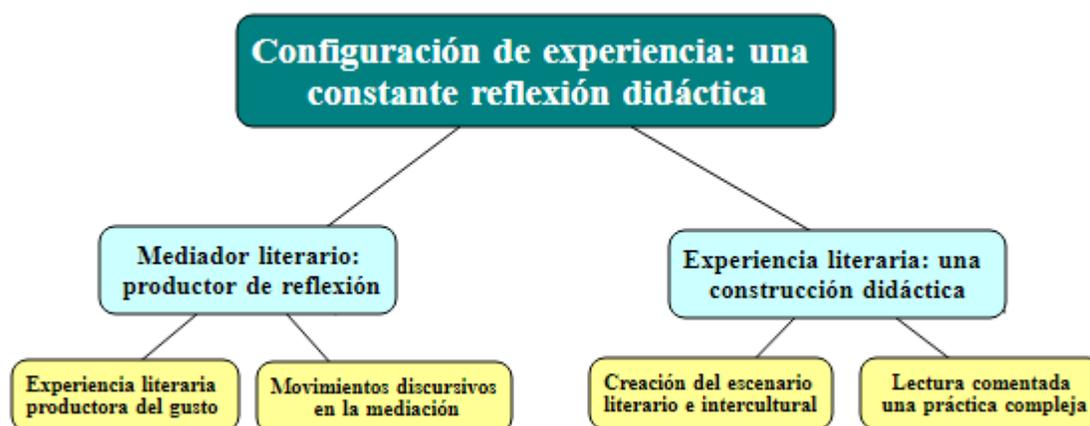


Figura 34 Categorías que componen Configuración de experiencia: una constante reflexión didáctica. Fuente: Elaboración Propia.

7.4.1. Mediador literario: productor de reflexión

7.4.1.1. Experiencia literaria productora del gusto literario

En las sesiones literarias, el mediador se constituye en el productor de relaciones entre los participantes y generador de reacciones en torno a la literatura y la interculturalidad, desde perspectivas críticas y experienciales. Por esta razón, se resalta la conexión literaria de los mediadores, pues es posible apreciar un profundo afecto y cariño a la práctica lectora, además de pasión por la enseñanza y creación de lugares para soñar y dialogar. A partir de ello, los mediadores propician el acceso a las obras, además de generar acciones para que los sujetos lectores se apropien de estas y produzcan significado colectivo. Así, en esta subcategoría se aborda el papel del mediador en la construcción de un espacio en el que se llevará a cabo un diálogo de saberes, mediado por la literatura.

En la construcción de las experiencias literarias interculturales es imperativo reflexionar sobre la manera en que los mediadores han visto afectados por la literatura, debido a que brinda una genuinidad en el acto de lectura. No es una simulación, es una experiencia, que en palabras de la Mediadora 3 consiste en “sugerir como “siento que esto te podría gustar por esto y esto” conociendo a la persona a la que le voy a sugerir y a la obra” (Mediadora 3, Entrevista).

Acorde con ello, se materializa la apuesta por la experiencia, al relacionar a los participantes con un objeto cultural desconocido por ellos y sugerir maneras de apreciarlo e interpretarlos, puesto que “le corresponde al docente garantizar y facilitar el acceso a esa amplia diversidad de textos, función que lo convierte en un "recomendador de lecturas” (Fittipaldi y Munita, 2019, s.p.). De este modo, la mediación literaria parte de la experiencia como lector, al buscar y explorar libros, hojearlos, rayarlos y hacerlos parte de la interpretación de la realidad, haciendo parte de la subjetividad del mediador.

Las mediadoras consideran que la experiencia vivida se relaciona con sus gustos y placeres, dado que con anterioridad han reflexionado sobre la literatura y han participado en vivencias literarias individuales y colectivas que han orientado sus intenciones lectoras y didácticas. Al respecto, la mediadora 2 plantea que:

En esta vida a mí me encanta estar frente a una audiencia, no enseñar en términos en que yo soy la que sabe y el resto no, sino como una situación de aprendizaje. Me gustan esas situaciones especialmente cuando hay literatura de por medio (Mediadora 2, Entrevista).

En este sentido, la mediación requiere de una reflexión sobre la enseñanza de la literatura trascendiendo de los saberes enciclopédicos a la experiencia de lectura, de manera que afecte al sujeto lector, haga suyo el texto y le permita habitar el mundo. Para Colomer (1991) la educación literaria debe estar relacionada con las finalidades culturales, más que académicas, y, en ese sentido:

La escuela debería asegurar que todos los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en la que se mueven con soltura en su experiencia de cuándo, dónde, cómo y con qué intención se lee literatura en nuestra sociedad (p.27).

Así, el lugar de la didáctica de la literatura se instala en la configuración de experiencias generadoras de pensamientos y diálogos para los estudiantes, por tanto la literatura ha atravesado al mediador y se materializa de acuerdo con la manera en que se acerca a los textos y los modos en que interpreta su vida.

Los mediadores literarios respiran palabras e ilustraciones que trastocan su sensibilidad, dan sentido a su existencia y explicación a sus maneras de comprender el mundo. Esta profundidad en la vivencia literaria es importante en la conformación de un escenario de literatura, en el que se promuevan experiencias reales en las que los textos tienen un lugar en la interpretación de la realidad. Frente a ello, Petit (1999) sustenta que “el gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida” (p.7). Por este motivo, el lugar de la experiencia lectora del mediador permite deconstruir las obras literarias como posibilidad de vida narrativa para el lector, pues hace parte de las herramientas simbólicas para interpretar los fenómenos interculturales.

En definitiva, las mediadoras de las experiencias de lectura reflejan la afectación de ellas como sujetos sentipensantes, por ello comúnmente retoma sus sensaciones frente al texto vinculando las palabras y las narraciones de manera compleja a la interpretación. Al respecto, Altamirano (2012) sustenta que el mediador debe promover

El contagio de la literatura [que] consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal (p.232).

En este sentido, la mediación va más allá de la disposición de los espacios y las obras, sino que trasciende a la experiencia del maestro como sujeto, al vivenciar experiencias propias de la interacción, afectación, relación, etc. La mediación literaria es una práctica de interacción por parte de un sujeto lector que ha sido afectado por la literatura, al considerarla como objeto de estudio y como experiencia de vida.

En definitiva, los mediadores de los talleres se caracterizan por valorar el lenguaje desde su experiencia, al dedicar su vida a la formación de lectores. De allí surgen las conexiones con los textos y la motivación con leer con otros. Frente a ello, Rosenblatt (2002) establece que en la enseñanza de la literatura “Al maestro le interesa lograr que el alumno ‘vea’ en la obra literaria lo que hizo que otros la consideraran significativa. Si el alumno mismo lo ‘siente’ es algo totalmente distinto, y raras veces se lo tiene en cuenta.” (pp. 83-84). De este modo, la experiencia como lector genuino permite que se relacione con la obra de manera diferenciada, permitiendo puentes entre el estudiante y los textos.

7.4.1.2. Movimientos discursivos de la mediación

7.4.1.2.1. Preguntas

En la vivencia literaria, el mediador posibilita nuevas maneras de exploración y apropiación de la narrativa, a través de preguntas como mecanismos de generación de reacciones y afectaciones al sujeto lector. De allí que la construcción de inquietudes e interrogantes se constituya en la estrategia para maximizar la experiencia lectora en un nivel colectivo, en el cual se ponen en discusión diversas interpretaciones del texto, permitiendo a su vez profundizar en aspectos específicos.

En las sesiones literarias se evidenció que la mediadora al propiciar preguntas en la lectura del cuento “El ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983) asume la complejidad y la profundidad de las expresiones escritas en la construcción narrativa. Así, las palabras se encarnan y se constituyen en discursos entramados que posibilitan la relación entre lo que lee, vive, piensa y siente el lector, construyendo un nuevo modo de posicionarse frente a la literatura y la interculturalidad. Para ilustrar lo anterior, es pertinente reconstruir la siguiente mediación al inicio de la lectura del “Ahogado más hermoso del mundo” (García, 1983), desarrollada en la sesión 1:

Quiero que tengan en cuenta, que además de lo que nosotros hablamos, ¿qué suposiciones hay en el cuento?, ¿qué certezas hay en el cuento? Quiero que veamos inclusión versus exclusión ¿cuáles son los mecanismos para incluir y los mecanismos de excluir? Y, por último, ¿cuáles son los efectos de la llegada de este desconocido? ¿cómo se afectan? insisto mucho en el afecto del desconocido no solo como emociones sino como la capacidad que tienen los cuerpos de afectar y ser afectados. Entonces, suposición versus certeza, inclusión versus exclusión y ¿cuáles son los efectos de esta inclusión? (Mediadora 2, Sesión 1)

De esta manera, se produce una clave de lectura para orientar los procesos hermenéuticos, estableciendo preguntas a desarrollarse en el marco de la sesión literaria. Este es un modo de acompañar al sujeto lector, brindando una mediación para que el “lector no se quede arrinconado entre algunos títulos, para que tenga acceso a universos de libros diversificados, ampliados” (Petit, 2011, p.181). La mediación literaria consiste en brindar herramientas a los sujetos lectores para no perderse en las palabras, generar estrategias interpretativas y materializar aquello que no parecía evidenciable en los textos.

Por esta razón, para la construcción de los escenarios literarios es indispensable construir preguntas y claves de interpretación para ahondar en reflexiones colectivas de la interculturalidad. Sin duda, el proceso de planeación posibilita pensar las preguntas necesarias para generar las discusiones y enriquecer las prácticas hermenéuticas colectivas, estableciendo lugares comunes para profundizar. Algunas de estas preguntas son las siguientes:

Preguntas	Sesiones
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué manera se tienden puentes entre desconocidos? ● ¿Cómo se logra un conocimiento del otro? 	Sesión 1
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Con qué se identifican? ● ¿Qué les parece extraño? ● ¿Qué harían? ● ¿Qué no harían? ● ¿Qué intenciones creen que tienen los personajes de la novela en la relación con personas al otro lado del mundo? ● ¿Por medio de la literatura han construido lazos con alguien de una cultura diferente? ¿Cómo? ● ¿Qué diferencias existen cuando los sujetos se relacionan por celular, libros o en persona? 	Sesión 2
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo relacionan la historia con la realidad colombiana? ● ¿Cómo se construyen estas verdades? ● ¿Qué verdad está por encima de otra? ● ¿Qué pasa con la enunciación de la verdad y la construcción de esta? ● ¿Cómo podemos construir el concepto de diálogo? ● ¿Cómo se creó el mundo? ● ¿Qué hace que esta versión sea más verdadera que las otras? ● ¿Cómo creen que se construyeron estas verdades? 	Sesión 5.

Tabla 6 Preguntas para generar reflexiones colectivas de la interculturalidad. Fuente: Elaboración Propia.

De esta manera los interrogantes planteados por las mediadoras responden a la intencionalidad de contribuir y orientar la interpretación colectiva, proponiendo como referente las lecturas realizadas y situaciones de la vida cotidiana, como la migración venezolana. No son preguntas cerradas que tienen una única respuesta, por el contrario, son mediaciones pedagógicas para favorecer los procesos hermenéuticos, de manera que exige al lector revisarse de acuerdo con las experiencias vividas y producir una reflexión.

Es importante reconocer que algunas de las preguntas respecto a la cotidianidad, promovieron la triangulación de interpretaciones frente a los textos explorados en la sesión. En este contexto, surge un diálogo de saberes desde distintos modos de ver la realidad,

marcada por la formación disciplinar, el contexto y el lugar de enunciación del sujeto lector. Así, este tipo de mediaciones favorece la elaboración de reflexiones en torno a la *mirada de rebote* o la llamada académicamente *intersubjetividad*, pues como se evidencia a continuación se consolidó una definición bastante elaborada a partir de la producción colectiva: ***“Es una determinación de sí mismos, es la otra forma del juego que hay cuando uno define al otro no o cuando uno lo caracteriza, a partir de las oportunidades de caracterizarse uno mismo”*** (Participante 2, sesión 1).

Este tipo de producciones orales a partir de la lectura, dan cuenta de una apuesta pedagógica y didáctica centrada en el diálogo como proceso de construcción e interpelación colectiva más que de consenso. Frente a ello, Fittipaldi y Munita (2019) establecen que:

La discusión literaria se convierte entonces en un dispositivo de acompañamiento que permite a los lectores no únicamente reconocer la respuesta de índole personal (que lleva a algunos de ellos a empatizar con el protagonista que ha de dejar su hogar y con su hija que ha de dejarlo marchar), sino a descubrir otras entradas posibles a la obra (s.p.).

Por este motivo, la experiencia literaria no solo implica la decodificación de las grafías, sino que requiere de la elaboración interpretativa colectiva, partiendo de la reconstrucción de lo leído, la comprensión, las inferencias realizadas y el ejercicio hermenéutico consolidado. Allí, la escucha es imperativa para aportar desde la experiencia del lector individual y relacionar las diversas reflexiones.

Aunado a ello, en las sesiones es importante reconocer cómo la interculturalidad pasa de ser el concepto cliché y se deconstruye con base en fragmentos literarios que permiten complejizar la idea de existir con un otro, propiciando reflexiones respecto a la intersubjetividad, la diversidad y la otredad como enemigo. Se reflexionó sobre las siguientes metáforas:

- **“Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo”** (García, 1983, p. 215): Se reflexionó sobre la concepción de infancia que ronda debido a que se argumentaba que los niños tienen una inocencia de por sí, debido a su poca exposición con el mundo. Sin embargo, se debatió la necesidad de comprender el contexto de estos personajes, por lo general se asocian con la historia y la cultura colombiana, lo cual se constituye en un elemento a interpelar a los participantes.

Así, se presentan unas reflexiones que propician deconstruir el término de interculturalidad, a partir de la discusión grupal sobre el fragmento, generando una comunidad en la que se interviene y se escucha. De este modo, es evidente como la sesión permitió transgredir las dinámicas discursivas regladas y situadas en lo académico y disciplinar, pues los participantes además de generar las reflexiones comentaban sus sentires frente al texto y las posibilidades para deconstruirse de manera constante.

Así mismo, en las sesiones literarias surgen preguntas de las mediadoras centradas en la afectación de los sujetos lectores, materializando el lugar para expresar sus pensamientos y sentires al leer o explorar estas obras literarias. La intencionalidad se encontraba en oralizar las sensaciones y reflexiones íntimas que surgen del encuentro con las obras literarias, permitiéndole al sujeto construir interpretaciones desde su experiencia. A continuación se presentan las preguntas orientadas a la reflexión sobre sí mismo, deconstruyendo reacciones y reconociendo apreciaciones de la exploración y la lectura.

Preguntas	Sesiones
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué pensaron mientras veían estas ilustraciones? ● ¿Qué sintieron y de qué se acordaron mientras exploraban estas ilustraciones? ● ¿Qué experiencias evocó estas pinturas? ● ¿Qué experiencias evocaron para producir estas ilustraciones? ● ¿Qué les sugirió el texto que leyeron? ● ¿Cómo se relaciona el texto leído, la ilustración construida y el texto que les acabe de leer? 	Sesión 0

<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se distancia el texto leído, la ilustración construida y el texto que les acabe de leer? 	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pensaron mientras exploraban o leían estos libros? • ¿Qué sintieron y de qué se acordaron mientras exploraban estos textos? • ¿Qué reflexiones pueden surgir a partir de estos textos? • ¿Han tenido experiencias de este tipo? Cuéntenos un poco sobre esto. 	Sesión 2
---	----------

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recuerdos trajo a su mente mientras producían este texto? • ¿En qué se inspiraron? • ¿Qué pudieron reflexionar frente a la producción literaria? • ¿Cómo fue el proceso? • ¿Qué piensan sobre la literatura? 	Sesión 3
---	----------

Tabla 7 Preguntas centradas en la afectación de los lectores. Fuente: Elaboración Propia.

Así, la apuesta por la construcción de interpretaciones colectivas pasa por la vida del lector, permiten retomar sus experiencias para analizar la realidad y dar sentido a la cotidianidad por medio de la lectura de otro, por ello es importante

estimular prácticas más activas de interpretación de textos, compartir lo que una historia nos hace pensar y sentir, discutir situaciones puestas a la luz a través de una historia, emitir juicios de valor, o poder ponernos en el lugar de un personaje (Obregón, 2007, p.49).

De esta manera, las preguntas posibilitan relacionar las sensaciones y las afectaciones del lector en las construcciones interpretativas colectivas, considerando que son mecanismos para oralizar los pensamientos y las relaciones realizadas por el lector.

7.4.1.2.2. Comentar

En las sesiones, las mediadoras -además de planear y generar preguntas en las discusiones- construían comentarios a las obras literarias, con el fin de brindar un contexto de las obras literarias y artísticas. Es importante aclarar que este tipo de comentarios se generaban desde

la experiencia lectora, no se construían desde la crítica literaria. En la sesión 0, la mediadora 1 genera comentarios de los libros álbum elegidos, con el fin de ampliar los procesos de interpretación en torno a la reflexión de la interculturalidad, como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

The Day War Came es un texto que en general alude mucho a la guerra, me parece súper interesante que hayas dicho lo del Japón, porque cuando lo abres ves la escenografía es como árabe. Entonces, yo me remonte de una vez allí, está plasmada una idea de estar en el mundo, el color de su cara y de su piel. No fue gratuito que yo les pusiera asiático, porque cuando uno dice asiático uno lo que piensa en los chinos y nos suele pasar ¿porque creen eso? (Mediadora 1, Sesión 0)

Los comentarios generados no solamente abordan el tema intercultural, sino que se brinda a los participantes reflexiones de las condiciones de producción de las obras literarias y artísticas. Esto denota una relación cercana de la literatura por parte de la mediadora, además de una producción didáctica que se configura en estrategia para incentivar la participación y generar las reacciones en los sujetos lectores. Es decir, la apuesta didáctica se centra en posicionar contextualmente la obra reconociendo sus “relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, de manera que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales” (Colomer, 2001, p. 19). En definitiva, el mediador comenta parte de la experiencia lectora y posiciona al lector y la obra.

En los libros álbum, los comentarios realizados por las mediadoras se orientan a las condiciones de producción de sentido por medio de la ilustración y lo escrito, allí se torna importante resaltar el uso de los colores, la construcción de escenografías y las maneras de expresar lo escrito. Como ejemplo de ello, a continuación se presenta un fragmento en los cuales se materializa la reflexión respecto a la producción de las ilustraciones y el texto:

Cuando yo compré ese libro estaba en la feria del libro, él (Ivar da Coll) estaba firmando autógrafos y yo empecé como loca a buscar libros de él, encontré ese. Lo primero que vi fue la

imagen donde está todo lleno de fuego, donde la gente se está yendo. Entonces yo decía esto es un vivo símbolo de la violencia que hemos vivido nosotros, los paisajes son muy de nosotros, son casitas campesinas, yo decía “acá estamos”. Me está contando una historia que tengo miedo, pero que los monstruos finalmente tienen miedo de otros monstruos. Me está contando algo realmente fantástico, yo lo puedo asimilar con algo que paso aquí en Colombia, que pudo haber trastocado en ese autor y que a mí por lo menos me llamó tanto la atención. Tuve que pagarlo y decirle por favor firmarlo, entonces es una experiencia que tuve con este libro y me remonta todo lo que es Colombia (Mediadora 1, Sesión 0).

Se evidencia la riqueza en la producción de sentido por medio de símbolos: colores, figuras, lugares, técnicas, dado que “la ilustración colabora con el texto como soporte a la comprensión, lo que da lugar a un doble relato entre el texto y las imágenes, entre los que se puede distribuir (...) la información sobre aspectos espacio temporales, personajes” (Teberosky y Sepúlveda, 2009, p. 21). Por ello, propiciar este tipo de reflexiones respecto a detalles específicos del libro álbum orienta al lector a fijarse en elementos productores de sentido de la narración, además de recordar experiencias vividas relacionadas con la historia.

En las sesiones, se genera las discusiones a partir de las reacciones de los participantes respecto a las obras literarias y artísticas, por tanto se requiere de un proceso de selección y de apropiación motivando la interpretación. Así, la mediadora 1 comenta elementos que hicieron escoger la obra de arte llevada a la sesión:

A Carlos Alonso lo elegí, porque él vivió la dictadura argentina, tuvo que salir exiliado a Italia y después a España. En todas sus obras él planteaba como realmente el humano era si muy colorido y vivo, pero también muy dañino. A él le secuestraron y le desaparecieron la hija. Claro él siempre estaba en sus obras remontándose a todas esas experiencias que vivieron. Yo me ponía a pensar ¿qué hubiese pasado si yo hubiese vivido en la dictadura argentina? no ¿cómo sería yo en este momento? Entonces, es algo muy interesante. Él ha hecho un montón de ilustraciones de la divina comedia pueden buscarlo, tiene 90 años (Mediadora 1, Sesión 0).

En este ejemplo se denota una reflexión continua en la mediación del arte, pues no consistía mostrar las obras, por el contrario, es necesario reconstruir la historia que hizo que se elaborará el objeto cultural. Esta reconstrucción permite acercar a los participantes al arte y la literatura, reconociendo datos curiosos que se conviertan en herramientas hermenéuticas de construcción colectiva de sentido.

7.4.2. Experiencia literaria: una construcción didáctica

7.4.2.1. Creación del escenario literario e intercultural

La construcción de la experiencia didáctica refleja una continua reflexión respecto a la disposición del espacio, de manera que se privilegió la mesa redonda como modo de organización de las sillas. Así mismo, se ambientaba el salón con música instrumental para situar a los participantes en un contexto diferente al académico, de manera que estas piezas musicales se convirtieron en acompañamiento para la exploración literaria, debido a que:

Los códigos musicales y literarios interaccionan entre sí y se retroalimentan mutuamente, enriqueciendo los discursos con su plurisignificación, desde una relación de complementariedad hasta la imitación de procesos literarios y sonoros o la utilización de analogías: coincidencias entre la retórica musical y literaria, citas entre los dos discursivo, evocaciones (López, 2013, p. 122).

El lugar se convierte en un escenario artístico en el que se puede explorar y ser más que un académico, posibilitando la reflexión respecto a aquello que los constituye como humanos. En la construcción de la experiencia literaria se requiere de “acercar (...) al valor personal que entra en la relación estrecha vital, cercana a la experiencia de su vivir, o al vivir que lo interpela, que lo mueve o que lo hace ciudadano (Colomer, 2005 y Rosenblatt, 2002 parafraseados por Bolívar y Gordo, 2016, p.204). En esta medida, el uso de piezas musicales instrumentales juega un papel importante al marcar una diferenciación discursiva en la situación de lectura, respecto a la participación y las expectativas de las sesiones.

Teniendo en cuenta la apuesta por la consolidación de una experiencia literaria, se amenizaba el espacio con arte en las paredes se plasmaron obras de artes, encima de los pupitres se podían encontrar libros álbum. El objetivo de ubicar estos objetos culturales consistía en que los participantes entrarán al salón y los explorarán, generando la oportunidad de desconectarse de la vida escolar universitaria. Para ejemplificar esto, en el siguiente fragmento se presenta la reflexión pedagógica de la investigadora creadora del espacio

Después que revisaron las obras de arte, unos participantes me dijeron “¿puedo revisar el libro?”, les dije “claro que puedes revisarlo y mirar el libro”. Eso también me da una idea, los escenarios de exploración pueden tener literatura ilustrada, pues nos permiten narrar y vivir cosas no solo que sean noticias, que sean narraciones escritas (...) me parece que es una buena idea (Mediadora 1, Reflexión sesión 0)

En las sesiones literarias, estas exploraciones generan reacciones en los lectores, ubicándolos en un espacio discursivo diferente al escolar y académico, por el contrario se trata de un espacio de reflexión sobre el arte y la literatura, puesto que “el encuentro con los libros y con los textos, con las formas culturales, artísticas y estéticas, no necesitan pasar previamente por un arte de la interpretación establecida que se somete a unas reglas y a unos códigos” (Bácerca, 2002, p. 24)

En este contexto, la selección de la literatura es una reflexión recurrente para la mediadora e investigadora, dado que implica explorar la biblioteca en búsqueda de textos que respondieron con criterios literarios (expuestos anteriormente en la metodología). En el siguiente fragmento se evidencian reflexiones respecto a la selección del texto “Los miserables” (Lefort, Conde, Dubois y Rodríguez, 2002)

Me parece que hubiese sido seleccionar mejor el texto de los Miserables, a pesar que me encanta, porque en el grupo de Francia la Participante 16 estaba muy desconectada y el participante 7 dio lo que necesitaba punto, no dio un poquito más. Entonces claro si hubiese estado con otra persona que la anima súper bien, pero no fue el caso, claro ese grupo terminó sumamente rápido, la cara de todos “era bueno se terminó y ¿ahora qué hago?” entonces sí me parece que es importante revisarlo también hay los libros que podrían haber interpelado más

los estereotipos. Lo de la actitud de dinamización, uno se va dando de cuenta de los ritmos de las personas, entonces toca movilizarse de alguno u otro modo (Mediadora 1, Reflexión sesión 0).

Como se puede apreciar en el fragmento de reflexión de la sesión, se enfatiza en el lugar de la selección de los libros como posibilidad para retar a los lectores, considerando que se trata de generar una experiencia grata y al mismo tiempo una mediación pedagógica en la afectación en el lector. Para Colomer (1996) “el criterio de selección debe incluir siempre a capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y vida de los alumnos” (s.p.). En consecuencia, la selección de los libros fue un objeto de reflexión constante tanto para la generación de la experiencia literaria como para la recolección de la información.

Así mismo, en la sesión 2 se realizó la lectura comentada e interrumpida del primer capítulo de la novela Kentukis (Schweblin, 2019), sin embargo, surgieron diversas reacciones de esa sesión, a continuación se plantean los fragmentos de las entrevistas grupales:

- *Una lectura como rara, también fue M2, fue una sesión toda rara porque el texto era extraño, me gusto que partiéramos de una de la experiencia personal con la tecnología, eso me acuerdo* (Participante 8, Entrevista Grupal 3).
- *Pues era muy extraño, obviamente en cada lectura que tu inicias no tienes el panorama completo es como una incertidumbre de para donde vamos con estas cosas o con estos cuentos. No tenemos el final, no tenemos un contexto muy grande o amplio entonces como que era incertidumbre al principio no. Pero a la misma vez es cuando ya fuimos hablando acerca del tema cuando empezamos a tocarlo y hablar de todo. Eso que pasaba alrededor de la tecnología* (Participante 3, Entrevista Grupal 2).
- *Vincularse con el texto no fue muy fácil.* (Participante 1, Entrevista Grupal 1).
- *En realidad, M2 tuvo que explicarnos todo para poder medio entender lo que estaba sucediendo, por eso no fue tan impactante.* (Participante 4, Entrevista Grupal 1).

- *En el texto mismo se sentía, así solo se estuviese leyendo un capítulo, que se hacía falta algo. Estaba como cojo, que uno decía que es esta vaina, qué es un Kentuki y luego un código. (...) Y ¿en qué sentido está diciendo código, porque en ocasiones parece que código no es un código. Era muy raro, creo que uno hubiese podido interpretarlo, pero bueno además del cansancio y todo había que releerlo muchas veces. Yo lo leí en el bus y dije voy a echare otra leidita, pero no lo alcance a leer. Cuando lo leímos en grupo tampoco me quedo muy claro, dije esto está muy raro* (Participante 2, Entrevista Grupal 1).

Estas reacciones no generan preocupación, sino que permiten evidenciar el camino no ideal de la lectura, dado que no siempre el lector estará conectado con la lectura de inicio a fin. La experiencia lectora es una travesía que transforma y permite concientizar sobre las sensaciones como sujeto lector, determinado los grados de comodidad. Por esta razón, Andruetto (2014) manifiesta que es imperativo que “el mediador abra el camino también a esos textos difíciles, que no se conforme con que los lectores lean lo que sea, con tal de que lean” (p.10).

Para Fittipaldi y Munita (2019) la mediación literaria debe constituir en una experiencia que rete a los lectores, de manera que genere complejidades en los procesos interpretativos, por ello sostiene que es importante promover “la construcción colectiva de sentido en torno a ciertos textos que han sido elegidos, precisamente, porque presentan ciertos problemas o retos de comprensión e invitan al lector a comprometerse en la resolución de esas dificultades o desafíos interpretativos” (s.p.).

En esta línea, proponer textos complejos permite al sujeto descubrir paraísos inhabitados de interpretación, permitiéndole retarlo y motivarlo en la comprensión del texto. Sin duda, esta experiencia vivida con Kentukis (Schweblin, 2019) se pudo deber a que se trata de una novela fragmentada y un contexto extraño asociado con tecnología, lo cual hace difícil su

comprensión. Estas desconexiones son parte de la vida en la literatura, puesto que “los recorridos de los lectores son discontinuos, marcados por momentos de irrupciones breves o largas” (Petit, 2011, p. 173).

7.4.2.2. Lectura comentada: una actividad compleja

La lectura en voz alta y comentada es una práctica literaria compleja que acompaña al lector en la elaboración de interpretaciones in situ, permitiendo escuchar diversos puntos de vista y relaciones de los diversos lectores. Sin duda, esta mediación pedagógica permite consolidar una experiencia colectiva e íntima con la exploración de las obras desde la reflexión profunda de los elementos narrativos tanto textuales como ilustrativos, dado que “mediante la lectura en voz alta lo lleva al reconocimiento del “espesor” de las palabras, pues les da “cuerpo” mediante aspectos como la entonación o el timbre de voz” (Durán y Fittipaldi, 2010, p. 26).

Se realizaron las lecturas comentadas para ello se designó una lectora en voz alta, así se plantearon unas claves de lectura: suposiciones/ certezas, inclusión/exclusión y efectos del ahogado. Esta experiencia no la habían vivido la mayoría de los participantes, lo cual significó para una exigencia adicional como asumir el rol de lector en voz alta, seguir la lectura colectiva, generar pausas, escuchar, construir ideas, comentar y presentar sus percepciones, escuchar al otro y consolidar puntos de encuentro o disonancias. Frente a ello, Bajour (2009) plantea que:

Esa lectura en la que uno “levanta la cabeza” es descrita por Barthes como “irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse”. Allí aparece la idea del lector como autor irreverente del texto que lee: texto que dispersa y al mismo tiempo canaliza las asociaciones e ideas en reglas, en patrones que vienen de lejos en la historia del mundo de las narraciones (podríamos agregar el mundo de lo poético aunque Barthes no lo diga) y en nuestra propia historia de lectores, escritores, pensantes, oyentes y hablantes (p.1).

Así, para los participantes implicaba participar de manera activa y para la mediadora de lectura era importante orientar la discusión al realizar preguntas, recuperar ideas, comparar sucesos, poner en tensión visiones, etc. De esta manera, se evidencia una lectura irreverente e interrumpida en el que se construyen interpretaciones, producciones y narraciones nuevas, pues:

Cuando leemos y hablamos con otros sobre ello entendemos que la lectura nos permite imaginar mundos fantásticos, conocer tiempos remotos, observar a otras personas, transportamos a otras épocas y conocer distintas costumbres. Caminamos por ciudades en donde nunca hemos estado, podemos vivir bajo otra piel y ver la vida con distintos ojos. Cuando se abren diálogos alrededor de los libros, maestro y alumnos encuentran una gran satisfacción involucrándose con la historia y sus vertientes (Obregón, 2007, p. 49).

Consolidar un escenario en el que se realiza la lectura comentada implica generar la disposición del espacio, ya que era importante que los participantes se miraran a los ojos, escucharán e intervinieran ante un público. De esta manera, la distribución del espacio se constituyó en un elemento importante en la consolidación de una lectura dialógica en la que se concibe el diálogo como una posibilidad para la interpelación de las ideas frente a otras, no con el fin de construir consenso, sino con la necesidad de reflexionar respecto a la interculturalidad.

Así, “todas las apreciaciones, opiniones, valoraciones y comentarios de los estudiantes sobre las obras leídas deben ser valorados por el profesor; porque no existe una interpretación única de los textos literarios” (Altamirano, 2016, p.165). De este modo, se constituyó un espacio de producción colectiva, a partir de apuestas de los participantes, considerando que más allá de una interpretación más verdadera que otra se trata de consolidar las interpretaciones.

8. Conclusiones: reflexiones en devenir investigativo

En el trabajo investigativo, se identificaron subjetividades estudiantiles que fueron elaboradas en el marco de los encuentros interculturales mediados por los talleres literarios: *sujeto que reconstruye la otredad, sujeto consiente del lugar de enunciación, sujeto crítico de la sociedad neoliberal y sujeto estético que ficcionaliza la realidad, a través de las metáforas literarias*. Estas subjetividades son producciones colectivas de modos de habitar el mundo desde una postura intercultural y literaria, de manera que la lectura se configura en práctica para reestructuración del individuo y elaboración de maneras distintas de relacionarse con el mundo.

Es posible concebir estas subjetividades centradas en la crítica como posicionamiento de la realidad, permitiendo identificar elementos constitutivos del sujeto en torno a su relación con los demás. La configuración de subjetividades al ser una producción histórica en constante movimiento implica la revisión de las prácticas que nos determinan como humanos, generando la reflexión discursiva de modos de ser individuo en el espectro cultural y político.

Reconocer que las lógicas del mercado producen sujetos centrados en la competitividad, el conocimiento como producto y la relación acrítica evidencia un despertar reflexivo, identificando posiciones frente al mundo de manera distinta. El posicionamiento crítico de la realidad implica un compromiso por la transformación, promoviendo la escucha de distintas perspectivas y forjar un nuevo lugar de enunciación que evita la normalización de las prácticas de exclusión.

De allí que la formación para la ciudadanía no responde al mercado sino a la vida en comunidad, por tanto, propiciar subjetividades en las que se piense la otredad como posibilidad de pensamiento involucra una reflexión respecto al lugar de enunciación del sujeto. En este contexto, la universidad es el escenario propicio para formar y deformar a

sujetos, tomando como base la crítica de las verdades consolidadas que circulan en la sociedad.

La universidad de acuerdo con su naturaleza diversificada de pensamiento y de experiencias requiere de un abordaje intercultural, que trascienda la apuesta centrada en población perteneciente a grupos históricamente vulnerados. De esta manera, esta iniciativa promueve la humanización de la educación, al concebirla como práctica social, debido a que se requiere un sujeto formado desde sus dimensiones axiológicas, posibilitando que él o ella respondan a los fenómenos socioculturales.

En conformidad, en las sesiones literarias se brinda la posibilidad de ficcionalizar la realidad al ser una manera de existir cobijada de las narraciones como resignificaciones del mundo. Esta apuesta formativa reconcilia a los sujetos con la literatura que pudo haber sido transgredida en la escuela, por ello la universidad es el lugar para generar experiencias humanizadoras de producción de mundos posibles. Así mismo, los talleres literarios se configuran en escenarios de libertad académica, pues se constituyen en guaridas para reconstruirse conscientemente, de acuerdo con las verdades que circulan y las reflexiones producidas en lo colectivo.

Así, el lugar de la literatura en la resignificación de la vida de los sujetos y la postura crítica es la apuesta de este trabajo investigativo. La literatura y el arte son prácticas humanas que generan conexiones con un sujeto histórico, con los lectores acompañantes y con la mediadora. Por esta razón, es posible materializar una experiencia extracurricular, dirigida para estudiantes universitarios, en la que la literatura es un acontecimiento transformador y creación de sociedades críticas y estéticas.

Este trabajo investigativo ha generado reflexión entre los estudiantes sobre la configuración neoliberal, permitiendo situar un nuevo modo de comprender la realidad. Es

imperativo reconocer cómo la literatura aporta a la constitución de los sujetos, es acompañante y articulador de sentido para la existencia con el otro. Sin duda, esta experiencia reafirma la necesidad que constituir líneas de intervención respecto a la interculturalidad desde una postura crítica y la lectura literaria como práctica que posibilita tanto el acto enunciativo como el lugar de la metaforización de las relaciones.

Así, esta investigación busca generar interpelación en las instituciones de educación superior, con el fin de recuperar la interculturalidad crítica como posibilidad para articular un proyecto educativo político y ético. De esta manera, educar estará centrado en la formación del pensamiento como ciudadano, retomando su constitución individual y reconociendo su compromiso y responsabilidad por el colectivo en el se circunscribe.

Esta investigación evidencia que la apuesta educativa centrada en la formación integral orientada al servicio constituye un espacio para la conformación intercultural, pues cuando el sujeto se produce en función del otro se constituye una sociedad crítica. Así mismo, se reconoce que el lugar de la literatura es indispensable en la conformación de escenarios de producción holística del sujeto, reconociendo los diversos contextos y la formación del ser en sus dimensiones espirituales, críticas y ciudadanas.

En este contexto, procesos de internacionalización en la universidad deben trascender a la movilidad, dado que deben propiciar la reflexión ontológica de la relación entre cosmovisiones distintas. Así, este estudio brinda una estrategia creativa para propiciar procesos críticos de interculturalidad, retomando la literatura como bien cultural que ha sido producido por un otro en escenarios históricos y sociales distintos. De igual manera, las sesiones literarias acercan al lugar humano de la educación al formar y deformar a los sujetos, considerando que se deconstruye la manera en que ha sido constituido el sujeto y se elaboran narrativas para la construcción de mundos posibles.

A partir de este estudio surgen interrogantes en la producción del sujeto en el marco de la literatura y la interculturalidad, por ello es pertinente elaborar proyectos investigativos longitudinales para comprender las potencialidades y las limitaciones de encuentros interculturales mediados por prácticas literarias.

La creación de una comunidad que lee es la oportunidad para ser desde lo emocional y hablar desde sus sentires, espacios necesarios para la formación y deformación del sujeto. En la universidad los estudiantes se ven inmersos en la vida académica y disciplinar, mientras que es imperativa una formación en dimensiones humanas.

La apuesta por la interpretación es el resultado de la legitimidad del otro como sujeto que tiene cosas por decir sobre su vida y existencia, por ello en las aulas el lenguaje más que medio de conocimiento es práctica para configurar la realidad. Esta apuesta por la interpretación implica que cada sujeto es capaz de producir pensamiento en pro de la denuncia, la creación de nuevos modos de ser sujeto y el lugar de la literatura en la vida humana.

Estas experiencias generadas no tienen su resultado de manera inmediata, se trata de un acontecimiento para la vida de los sujetos que han participado en ella y han gozado la reflexión de la cotidianidad, a partir de la literatura. Así mismo, estos espacios permitieron la interrogación de las verdades que constituyen a estos sujetos, favoreciendo a la interpelación y concientización de su producción discursiva.

La generación de experiencias literarias tiene una complejidad en la formulación didáctica, al abordar la interculturalidad como un concepto polisémico y tener diversas perspectivas de abordaje tanto de la lectura como de la literatura. La selección de obras debe partir de criterios de elección que obedezcan a múltiples razones, con el fin de trascender el libro escogido porque se trataba de una migración o porque un personaje perteneciera a una

comunidad específica. De esta manera, la elección de la literatura a leer parte de la experiencia íntima y colectiva del mediador con las obras, la apuesta didáctica de lectura y la reflexión respecto a lo que significa la interculturalidad.

Al reflexionar sobre ello, los libros interculturales deben promover la reflexión sobre el sujeto, la complejización de la intersubjetividad, la interpelación respecto a las verdades que circulan sobre lo propio y lo otro y la posibilidad de creación de nuevas maneras de relacionarse y habitar el mundo.

La interculturalidad crítica es un asunto de toda la humanidad, no es sinónimo de relación con otra comunidad o de la adaptación de las comunidades diferenciadas en sociedades homogéneas. La interculturalidad es una posición crítica frente al relacionamiento con el otro, la apropiación de lo propio, la reflexión de las relaciones de poder, saber y ser y la configuración de nuevas formas de comprender y habitar el mundo.

Cuestionar las maneras en que el sujeto se acerca al otro es la reflexión orientadora que genera las subjetividades que deconstruyen la otredad y permiten habitar el mundo desde lo estético. En consecuencia, la interculturalidad es un fenómeno que debe reflexionar como la posibilidad de generar nuevos modos de vida, de manera que se produzcan maneras de ser sujeto situado desde la crítica y la literatura.

9. Reflexiones sobre la subjetividad de la investigadora

En el presente apartado se describe las reflexiones respecto a las transformaciones y las interpelaciones que sufrió la subjetividad de la investigadora en torno a la apuesta de indagación y la construcción de talleres literarios. Para comenzar, reconocer la interculturalidad desde una postura crítica favoreció la interpelación en la investigadora respecto a los modos en que se generan las relaciones, ya que a partir de esta experiencia se evidencia la construcción de vínculos por medio del lenguaje. En este sentido, comprender la ficcionalización como la posibilidad para configurar nuevas realidades posibles, la cual trasgrede esas verdades consolidadas históricamente, permite generar una transformación propositiva de la sociedad.

La construcción del estado del arte generó en la investigadora un reto en la revisión documental, la síntesis de los textos elegidos y retomados. A pesar de ello, esta experiencia situó el proyecto investigativo en un constante devenir en cuanto aquello que se quería producir en los talleres literarios. A partir de ello, se generó una conexión entre las categorías conceptuales del proyecto de investigación: *interculturalidad, literatura y subjetividad*.

Así mismo, estos talleres literarios se constituyeron el tejido entre la experiencia como ciudadana y mediadora literaria, consolidando una apuesta en la que se trasgredieran las reglas que instaura la escolarización de la lectura en la universidad. Por ello, la apuesta de la investigadora se orientaba a generar más que un ambiente de aprendizaje una experiencia que permitiese trastocar la vida de los sujetos, generándoles un saber cotidiano, íntimo y colectivo.

Sin duda, reflexionar sobre la experiencia literaria permitió que se pensará la estrategia desde las preguntas, las sensaciones, las reacciones y las posibilidades que brindan las narrativas y los diversos lenguajes. En consecuencia, la literatura no es un corpus, pues son

libros que acompañan y entretienen el sentido de la vida de los sujetos, posibilitando una redefinición conceptual que parte de la praxis respecto a lo que significa leer literatura.

A partir de esta oportunidad, la investigadora se permitió valorar la posibilidad de pasear por una librería en búsqueda de algo por leer, las exploraciones en la biblioteca para encontrar los textos, los consejos sobre las lecturas o autores brindados por amigos, las hojeadas a los libros recién comprados, la lectura decodificada y comprensiva en la que las inferencias se convierten en herramientas para el entendimiento, las pausas realizadas en la construcción del sentido, las conversaciones con los personajes o la situación, la sensación al no devorar un libro por completo, los consejos brindados a amigos frente al libro y la constante construcción de realidad por medio del acompañamiento de las narraciones de otros.

10. Referencias

- Aerila, J., Soininen, M., y Merisuo-Storm, T. (2013). Literature as a Tool in Multicultural Education: Perceptions of Finnish Student Teachers on Reading Multicultural Literature in Finland. *Research & Reviews: Journal of Education*, 2 (1), 53 - 62.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), pp. 249-264.
- Albán, A. (2005). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000203&pid=S1794-8886201200010000400003&lng=pt
- Alonso, C. (1970). *Lección de anatomía* [Pintura]. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina.
- Altamirano, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra*, (21), 21-32.
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La palabra*, (28), 155-171.
- Alvarado, S., Patiño, J., y Ospina, M. (2012). Reflexiones sobre la construcción social del sujeto joven vinculado a experiencia de acción política en Colombia: Acontecimientos, movilizaciones, poderes. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, (Ed.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp.203-234). Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Aman, R. (2015) In the name of interculturality: on colonial legacies in intercultural education. *British Educational Research Journal*, 41 (3), 520–534.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del río de la plata.
- Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. México, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Ansion, J. (2014). Retos para el diálogo de conocimientos en la Universidad. En J. Ansion, y A. Villacorta. (Ed), *Qawastin ruwastin Viendo y haciendo Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad* (pp.21-36). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arellano, J. (2011). The Use of Multicultural Literature in Elementary Classrooms: Teaching Acceptance and Understanding of Different Races, Ethnicities, and Cultures. (Master of Science Degree III Education) University of Wisconsin-Stout, United States. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/5aff/901bbad1a7d94107445f57bcbf0fb8e42ed2.pdf>
- Arizpe, E., Farrar, J., McAdam, J. (2017). Picturebooks and literacy studies. En Kümmerling-Meibauer, B. (2017). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 371-380). New York, United States of America: Routledge.
- Arizpe, E. (2018a). De la promoción de la lectura al arte de la hospitalidad Una conversación entre Daniel Goldin Halfon y Michèle Petit, con Evelyn Arizpe como directora de orquesta. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 10 (1), 134-168.
- Arizpe, E. (2018b). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El Programa “Leer con migrantes”. En E. Rojas, (2018), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-64). Ciudad de México, México: Secretaría de Cultura.
- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G., y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Investigación temática*, 70 (21), 759-783.
- Bárcena, F. (2002). La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV (32), 23-38.
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*, (253), 1-12.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, (15), 97-107.
- Benítez (2013) Guía del educador para trabajar la interculturalidad en la materia de lenguaje para niños, niñas de séptimo año de educación básica (Trabajo de grado,

- Maestría en Educación mención educación intercultural). Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Blioumi, A. (2015). Intercultural Skills, Culture and Literature at the University. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2, 4-13. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ijltic.33>
- Boles, M. (2006) The Effects of Multicultural Literature in the Classroom. Senior Honors Theses. Disponible en. <http://commons.emich.edu/honors/62>
- Bolívar, C., y Gordo, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-211
- Bombini, G. (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Panamericana.
- Browne, A. (2006). *King Kong*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, J., y Yockteng, R. (2016). *Jimmy el más grande*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo / Universidad Nacional de Quilmes.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. Disponible en https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996). La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*, ICE Universitat de Barcelona-Horsori: Barcelona, España.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (1), 1-2.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. México, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2012a) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Gretel.
- Colomer Martínez, T. (2012b). School and immigration: Welcoming literature. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 1-9.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Da Coll, I. (2012). *Tengo Miedo*. Bogotá, Colombia: Babel.
- Davies, N. y Cobb, R. (2018). *The Day War Came*. Somerville, Estados Unidos: Candlewick Press.
- Diehl, W. y Prins, E. (2008) Unintended Outcomes in Second life: Intercultural Literacy and Cultural Identity in a Virtual World. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 101-118.
- Dietz, G. (2017). *La Interculturalidad En Espacios Universitarios Multiculturales Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Dietz, G. (2018). *Interculturality*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/327455124_Interculturality
- Duran, C. y Fittipaldi, M. (2010). La lectura como experiencia compartida. *Lectura y vida*, 31 (3), 2 -29.
- Dunne, C. (2017). Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 38, 189-212.
- Le Thanh, T. y Dautremer, R. (2009). *Elvis*. Madrid, España: Edelvives.
- El Congreso de Colombia (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 [Ley 30]*. Disponible en https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- El Consejo Directivo Universitario De La Pontificia Universidad Javeriana. (2017). *Acuerdo N° 642 del 22 de marzo de 2017 por el cual se Actualiza del Reglamento Orgánico de la Sede Central*. Bogotá D.C., Colombia.
- Encabo, E., López, A. y Jerez, I. (2012) Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, (358), 406-425.
- Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, 52 (1), pp. 45-68.
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh. (Ed), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (145-164). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Fittipaldi, M. y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, (42), DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.9>
- Foucault, M. (1987) *Orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996) *De lenguaje y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Frank, A. (2007). *Diario de Ana Frank*. Bogotá, Colombia: Editorial Atenea.
- García, G. (1983). *El ahogado más hermoso del mundo*. Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.
- García, M. (2007). Integrating children's literature into a college foreign language class: a teacher-researcher's perspective. (Doctorado en Filosofía) The University of Texas at Austin, Estados Unidos.
- García, J. Pulido, R. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 23-256.
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación De Las Culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Ghiso, A., Mejía, M., Mariño, G., Torres, A., Torres, F. y Cendales, L. (2004). *Sistematización de Experiencias -Propuestas y debates*. Bogotá, D.C., Colombia: Dimensión Educativa.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, (28), 3 – 8.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de lectura*, 22 (2), 1-17.
- Gómez, L. (2013). Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios*, 38, 95-109.
- González, L. Y Borham, M. (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in clil Contexts. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2), 105-124.
- Goodale, D. (2012). *Multicultural picture books: Windows and mirrors*. Graduate Research Papers. Disponible en <https://scholarworks.uni.edu/grp/16>

- Guba, E., Lynham, S., y Lincoln, Y. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, S. y Pérez, P. (2013) *Changó el gran putas, un lugar otro de enunciación: hacia la narrativa del rito y la liberación*. (Maestría en literaturas colombiana y latinoamericana) Universidad del valle, Colombia.
- Herrera-González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53- 62.
- Ibarra, C. (2018). *Nuevo acercamiento al libro-álbum intercultural en las obras literarias Janequeo y Colores que se aman*. Disponible en <http://critica.cl/literatura/nuevo-acercamiento-al-libro-album-intercultural-en-las-obras-literarias-janequeo-y-colores-que-se-aman>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2017) Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31 (3), 41-52.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Krüger, K. (2006) El concepto de ‘Sociedad del Conocimiento’. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11 (683). Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Lawson, M. (2013). Multicultural Literature: The Impact it has on Today's Students. Education Masters. Disponible en https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1246&context=education_ETD_masters.
- Lefort, Luc, Hugo, Victor Marie, Conde, Dubois, Gérard, Macia, Denise, Tr, Rodríguez, Guadalupe, Tr., (2002). *Los miserables*. Valencia, España: Edelvives.
- León, I., y Restrepo, Y. (2013). Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana. (Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana) Universidad de Antioquia, Colombia.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, P. (2017). *Si esto es un hombre*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Llorente, M. (2017). Los Cuentos Como Recurso Didáctico Para Trabajar La Interculturalidad En El Aula De Inglés De Educación Primaria. (Grado en Educación Primaria) Universidad de Valladolid, España.
- Lonna, I. (2015). Narrativa contemporánea: el libro álbum. *Economía Creativa, primavera*, (3), p. 65 -80.
- López, E. (2013). Literatura y música. *BROCAR*, 37, 121-143.
- Mahmud, Ong & Ismail (2019). Aligning the Teaching of English Literature in Malaysian Context: A Narrative Review. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 2(1), 1-10.
- Marrero, E. (2013). Transculturación y estudios culturales. Breve aproximación al pensamiento de Fernando Ortiz. *Tabula Rasa*, 1 (19), 101-117.
- Martín-Díaz, E. (2017). Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University 'Amawtay Wasi' (Ecuador), *Journal of Latin American Cultural*, 26 (1), 73-90.

- Martínez-Cortés, M. (2014) ¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento. *Universitas humanística*, 80, 159-185.
- Martínez, J. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro. (Ed.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 77-94). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Unisalle.
- Martínez, J. (2015). Problematización, eventualización y ficcionalización: La crítica en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, (22), 69-83.
- Martínez-Roldán, C. y Sayer, P. (2006) Reading through linguistic borderlands: Latino students' transactions with narrative texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3) 293–322.
- Mato, D. (2011) Forms of intercultural collaboration between institutions of higher education and indigenous and Afro-descendant peoples in Latin America. *Postcolonial Studies* 14(3), 331-346.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- McAdam, J., Arizpe, E., Devlin, A., Farrell, M., y Farrar, J. (2017) *Journeys from Images to Words*. University of Glasgow. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/320009375>
- Meek, M. (2018). *En torno a la cultura escrita*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2007) *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, Re fundamentan el saber. *Revista Educación y Ciudad*, (29), 15-38.
- Mejía, M. y Manjarrez, M. (2011) La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. En *Praxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía*, 2 (4), 127-177.
- Ministerio de Cultura (2013) *Diversidad Cultural*. Disponible en <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>
- Montes, G. (2006) *La gran ocasión La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación.
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, I. (2013) *La educación intercultural: una propuesta de intervención a través de la literatura infantil*. (Grado En Educación Infantil) Universidad de Valladolid, España.
- Nemogá-Soto (2018) Indigenous and Intercultural Education in Latin America: Assimilation Transformation of Colonial Relations in Colombia. *Journal of Intercultural Studies*, 1, 39-1.
- Nobile, A. y Alvez, T. (2018). Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 53, 199-217.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro Porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en tiempo de crisis. *Isegoria*, 11, 42-80.
- Obregon, A. (1962). *Violencia* [pintura]. Red cultural del Banco de la Republica en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Obregon, M. (2007). Los círculos de literatura en la escuela. *Lectura y Vida*, 28 (1), 48-57.
- Patte, G. (2011). *Déjenlos leer los niños y las bibliotecas*. México, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, J. (2012). *Literatura e Interculturalidad: José Saramago, Claudio Magris y Albert Camus*. Universidad Autónoma De Madrid.
- Perriconi, G. (2005). La literatura para chicos y jóvenes y los temas “difíciles”. *Lectura y Vida*, XXX, 64-71.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). Transfigurar el horror en belleza. En E. Rojas. (2018), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. (pp. 15-22). México, Ciudad de México: Secretaría de Cultura.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y Bib*, (105), 5-19.
- Petit, M. (2003, 8, 9 y 10 de mayo). *La lectura, íntima y compartida* [ponencia]. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos», Ballobar, España.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México, México D.F: Océano Travesía.
- Petit, M. (2012) La literatura, parte integrante del arte de hablar. En T. Colomer. y M. Fittipaaldi, (Ed.) *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. (pp. 263-281). Barcelona, España: Banco del libro –Gretel.

- Pontificia Universidad Javeriana (26 de abril de 2013). *Acuerdo No. 576 del Consejo Directivo Universitario*. Disponible en <https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/50258/acuerdo576.pdf/99351f5f-eb9a-44e9-b013-88321dba3b25>
- Pontificia Universidad Javeriana. (22 de marzo de 2017). *Acuerdo N° 642 del Consejo Directivo Universitario*. Disponible en <https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/2017+Actualizaci%C3%B3n+del+Reglamento+Org%C3%A1nico+de+la+Sede+Centra.pdf/6e3a4c45-462a-4f00-b071-41b452d2fa70>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, (47), 47-61.
- Rivera, P., y Romero, M. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Álabe*, 15, 1-25.
- Rodríguez, M. (2017) Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosero, J. (2010). *Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado*. Disponible en http://www.ilustradorescolombianos.com/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salcedo Ramos, A. (4 de junio del 2007). *La niña más odiosa del mundo (crónica) por Alberto Salcedo Ramos*. Resonancias.org.

<http://www.resonancias.org/content/read/678/la-nina-mas-odiosa-del-mundo-cronica-por-alberto-salcedo-ramos/>

- Salmi, J. (2014). Introducción El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. En C. Nupia. (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 17-26). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Schweblin, S. (2019). *Kentukis*. Bogotá, Colombia: Literatura Random House.
- Solves, H. (1987). Taller Literario: una alternativa de aprendizaje creador. *Lectura y vida*, 8 (3), <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n3>
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 17 - 39.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro Mundo Posible*. Medellín, Colombia: CEDALC.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30 (2), 41-69.
- Stubblebine, N. (2009) Using multicultural literature across curriculum to foster an understanding and acceptance of diversity. Disponible en <https://rdw.rowan.edu/etd/670>
- Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 199-218.
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

- Valenzuela, P. (2017). Literatura antropológica en Chile: una manifestación de literatura intercultural. *Revista chilena de literatura*, 96, 333-349.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: Unicef.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh. (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh. (Ed.), *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. En. CANDAU, V (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp.12-43). Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.
- Yeon Sook, L. (2016). *Teaching Diversity through Multicultural Children's Literature: A Guidebook for Korean English Elementary School Teachers*. Disponible en <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1602&context=capstone>
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Disponible en <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>
- Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Ariel, Editorial Planeta Colombiana.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura – Biblioteca Nacional de Colombia

11. Anexos

Anexo 1. RAES

I. RAES

<i>1</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis doctoral
Acceso al documento	
Título del documento	Literatura e Interculturalidad: José Saramago, Claudio Magris y Albert Camus
Autor(es)	JORGE PEÑA ARGIBAY
Director	D. Tomás Albaladejo Mayordomo D ^a . Claude Murcia
Publicación	2012
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Palabras Claves	
2. Descripción	
<p>Este es un proyecto de investigación de corte reflexivo y analítico conceptual, por esta razón los autores eligen textos de José Saramago, Claudio Magris y Albert Camus, con el propósito de analizar las posibilidades de la interculturalidad en la literatura. No se explicita una metodología y tampoco se realizó un trabajo de intervención. A pesar de este aspecto, se realiza una profundización en las obras de los autores, por lo cual es muy interesante evidenciar el análisis que se realiza, al interpretar los diversos elementos literarios en los que se cobija y se pueden encontrar los escenarios interculturales. Al respecto Peña (2012) plantea que:</p> <p>Mostrar cómo las realidades que constituyen el mundo intercultural compartido son, por dicha condición, inherentemente dialógicas, conversacionales (los estudios del discurso y la sociología interaccional). De este modo se persigue describir, interpretando, cómo el habla contribuye a configurar situaciones sociales, y cómo éstas a su vez constituyen los marcos interpretativos de aquélla (p.31).</p> <p>En una investigación sería pertinente analizar cómo estos elementos juegan en la construcción de sentido del lector frente a su cultura y la cosmovisión a la que está conociendo, a través de</p>	

la narración. En este sentido, se asume la literatura como reflejo de la cultural, lo cual implica entenderla desde una conexión compleja entre la realidad y la narración a través de los lenguajes. De esta forma, también se entiende como “Reconocerla como un conjunto de esquemas y espacios conceptuales que a nivel ideológico y cultural configuran los discursos individuales y colectivos con una influencia bidireccional entre el sujeto y la sociedad” (Peña, 2012, pp. 30-31).

Finalmente, este trabajo tiene como propósito evidenciar la relación entre la literatura y la interculturalidad, al propiciar en el lector el conocimiento de nuevas cosmovisiones y la reapropiación de su identidad. Por ello, en los libros de literatura se generan diálogos interculturales entre el escritor, los escenarios, los personajes, la audiencia y el lector.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- SEVCENKO, Nicolau, Literatura como Missäu, São Paulo, Brasiliense, 1999.
- TODOROV, Tzvetan, Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine, Paris, Le Seuil, 1989.
- BOURDIEU, P., Sociología y cultura, México, Grijalbo/ CNCA, 1990.
- CAMPION, Pierre, La littérature à la recherche de la vérité, Paris, Seuil, 1996.
- CANDIDO, Antonio, Literatura e sociedade. Estudos de teoria e história literaria, São Paulo, Queroz editor, 2000.

4. Contenidos

Síntesis de los capítulos

Capítulo I. ACTITUDES PLURALES, LITERARIAS Y DE DIÁLOGO INTERCULTURAL: El autor hace recorrido y una apuesta al reconstruir y establecer relaciones entre la literatura y la interculturalidad para lo cual asume y reconoce aspectos filosóficos al reconocer como la literatura permite reconocer modos de producción de la realidad. Así es muy interesante cuando se establece una relación entre la literatura y la antropología, al encontrar que en estas se configuran actos de producción de la realidad de una forma directa. Así mismo, se reconoce como en la literatura se evidencian aspectos orales y del lenguaje escrito que permiten la interculturalidad y la profundidad en las construcciones de los escenarios y los personajes.

De igual forma, se evidencia la escritura como una posibilidad entre la realidad y la fantasía, de manera que implica un proceso creativo inmenso para conjugar con estos juegos literarios.

En este capítulo se enfocan también en la construcción de los escenarios interculturales a partir del uso de simbologías que tiene sentido para el escritor, la audiencia y el contexto en el cual se inserta y se produce la pieza literaria. Además, se explicita sobre la manera en que en la literatura se presentan las diferencias culturales de los textos y la forma narrativa de estructurar el espacio, tiempo y a los personajes.

Capítulo II. INTERCULTURALIDAD LITERARIA. LA CREACIÓN NARRATIVA DE “TRES MODERNOS”: Se caracteriza cada obra y se explicita, porque estas se asocian con la interculturalidad literaria y con el enfoque pluricultural. De este modo, se plantea que la interculturalidad en la literatura está presente desde la estética en la narración, en los diálogos de los personajes, en las voces de cada uno, en la vestimenta, en el lugar del cual hablan, en el pasado de los personajes y los escenarios y experiencias que viven. Dicho así, se comienza a reconocer las acciones liberales un personaje *Mersault*, quien es nombrado como un ciudadano ejemplar, allí se presentan diversas nociones sobre lo que significa este aspecto. Se trata, entonces, de un diálogo entre diversas ideas de ciudadanía del autor, del lector y del contexto histórico. De esta manera, también se analizan las emociones y los valores de aquellas sociedades narradas y producidas por José Saramago, Claudio Magris y Albert Camus. Un aspecto importante de analizar es la recepción e imaginación del lector frente a los hechos relatados, ya que este se interpela y configura una relación cultural entre el personaje, el escritor y el lugar en específico.

Capítulo III. TERRITORIALIDAD ARTIFICIAL Y ESPACIOS INTERCULTURALES: Se reconoce como los espacios de la literatura permiten una nueva visualización del sujeto como ciudadano y como ser trascendental. Conforme a ello, se aborda la posibilidad en la configuración de un territorio de relación cultural entre sujetos reales y fantásticos, dado que se genera una interpelación de la vida del sujeto lector y al mismo tiempo una reconfiguración de sus valores al pertenecer a una cultura. Así, se advierte que la literatura se constituye en un productor de valores culturales del escritor y del personaje, además de las similitudes y las diferencias con las del lector y la audiencia.

5. Metodología

NO explicita, es una tesis de recorrido teórico, sin embargo, no hay un apartado sobre la manera en que se construyó esa conceptualización o análisis.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

No tiene

7. Conclusiones

Se presenta una posibilidad de cuestionar la investigación intercultural, al hablar de nociones como la memoria, interculturalidad, intertextualidad y frontera. Así, concluye su trabajo reconociendo sin número de elementos que permiten evidenciar una relación clara entre la literatura y la interculturalidad. De esta forma, los distintos elementos, la forma de narración, los diálogos producidos por el autor, las interpelaciones del sujeto lector y la configuración de escenarios y personajes juegan un papel importante en la relación y conformación de la interculturalidad. En definitiva, la literatura se constituye en un aspecto para el encuentro de culturas, desde una perspectiva intercultural que permite su conocimiento y diálogo continuo. Lo anterior, se denomina la conformación de territorios interculturales en los cuales el lector puede hacer uso de sus ideas y opiniones sobre su vida y su cultura, así como del conocimiento y el diálogo con otra cosmovisión.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	11	09	2018

2	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	
Título del documento	“Guía del educador para trabajar la interculturalidad en la materia de lenguaje para niños, niñas de séptimo año de educación básica”
Autor(es)	María del Carmen Benítez r.
Director	Magister Catalina Álvarez
Publicación	2013
Unidad Patrocinante	Universidad Autónoma De Madrid
Palabras Claves	No tiene
2. Descripción	
En Ecuador la existencia y poca aplicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, ha provocado la incoherencia curricular tanto pedagógica como administrativa en las áreas del lenguaje, lo cual se ha sustentado por el poco conocimiento y desinformación sobre esta política por parte de los maestros. Así, la interculturalidad no se ha configurado como un factor primordial en	

la realidad de la institución escolar, además no se ha realizado un proceso de acompañamiento, capacitación o fortalecimiento de los docentes. También, no se ha evidenciado una apuesta didáctica frente a la formación cultural, por lo cual se hace pertinente realizar una guía con fines de acercarse a la construcción de sujetos interculturales, de manera que los maestros elaboren herramientas para afrontar ese reto.

De igual modo, es pertinente reconocer que la perspectiva de la enseñanza del lenguaje expuestas en esta investigación va más allá de la codificación de símbolos, sino que alude a su uso con el objetivo de entender el mundo y aprender a respetar de culturas distintas. Así mismo, hace una crítica a la educación bancaria sustentándose en Freire y situándose desde un fundamento constructivista al hacer uso de cuentos de diversas culturas para poder habar de la diversidad cultural, fortaleciendo la capacidad de escucha y debatir desde sus habilidades y capacidades configuradas en el área de lenguaje.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Walsh Autora que se centra en interculturalidad y decolonial
- Valera, G: Escuela de alteridad y pedagogía dialógica
- Luis López, Küper : Educación intercultural bilingüe
- Báculo, C: Identidad cultural uno de los detonantes de desarrollo

4. Contenidos

El trabajo de grado está conformado por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Marco teórico: se evidencian dos componentes, *los antecedentes* orientados a la construcción de la ley Orgánica, así como la instauración sobre la educación intercultural en el Ecuador y el estado-nación, y la construcción *del marco teórico* enfocado en la explicitación teórica desde la educación bilingüe intercultural como un hecho histórico, la elaboración epistemológica de la educación, cultura y lengua. De igual forma, se explicitan aportes respecto a la enseñanza del lenguaje y el papel de la literatura en procesos de interculturalidad.

Así mismo, se prestan diferencias entre la multiculturalidad y el interculturalismo, asumiendo que la educación multicultural tiene como fin último promover el conocimiento descriptivo, presentando de manera superficial la realidad de distintas culturas, y haciendo énfasis en las diferencias entre su cosmovisión y las demás. De esta forma, la multiculturalidad reproduce todavía la discriminación, la memorización y la repetición, dado que no se conforman espacios para la reflexión y el intercambio entre culturas. La interculturalidad, por su parte, se orienta a la construcción de relaciones basadas en el respeto, produciendo escenario de discusión sobre las similitudes y diferencias de las culturas con el fin de propiciar un diálogo que permita la construcción colectiva y la apropiación de la identidad propia y el reconocimiento de las demás.

Finalmente, se desarrolla la relación entre el lenguaje y el pensamiento como posibilidad para profundizar y reflexionar sobre la vida, ya que la escritura, lectura y oralidad se orientan a este aspecto. Además, de la visión de las maestras como mediadoras culturales que posibilitan el acercamiento a los textos y la diversidad, a través de la configuración de escenarios de intercambio de experiencias culturales, vivencias y saberes ancestrales.

Capítulo II. Marco legal: Se hace un recorrido explícito respecto a el estatuto legal y la concepción de la interculturalidad, la paz, el manejo de conflictos en los decretos, leyes y políticas. Además, se reconoce el concepto “Identidad” desde los estatutos legales y marco normativo, al reconocer a posibilidad de la construcción de la identidad a través de la pedagogía oficial y la alteridad. De igual manera, la autora sustenta que en los programas de educación infantil no se hace una profundización explícita de la interculturalidad, lo cual fundamenta la creación de la una guía o manual para los educadores de séptimo año de educación básica.

Capítulo III. Experiencia pedagógica: Se reconstruye la experiencia pedagógica enfocada a la literatura como posibilidad para conocer y dialogar sobre diversas culturas, reelaborando, a su vez, las representaciones sobre la cultura de origen. Para comenzar se explicita la visión de la literatura como una “embajadora de la cultura”, puesto que a través de ella se conocen “las particulares formas de ver, entender y explicar el mundo” (p.82). Así, se presenta cada uno de los textos usados y se explicita de qué manera se configuran en bienes a partir de los cual se puede conocer e interactuar con otras culturas. Sin embargo, en ningún apartado se explicita por qué se eligieron estas obras. En este sentido, se asume el cuento y el relato como mediadores culturales en la medida en que deben ser analizados desde su acto de producción y divulgación social. Se narra muy poco de la experiencia vida, se centra en un análisis, pero no se plantea si es desde los textos o desde la guía que construyeron, entre otros. En este apartado se asume la interculturalidad desde sus valores del respeto a la diversidad, la tolerancia, sin embargo no se profundiza respecto a la consolidación de relaciones entre culturales y la configuración de un diálogo intercultural.

Capítulo IV. Análisis de la experiencia: Se aborda la vivencia pedagógica desde aspectos importantes como la expresión oral, las destrezas al escuchar, pensamiento, construir relaciones afectivas, destrezas simétricas y asimétricas. De igual forma, se realiza una conexión entre la realidad curricular que atraviesa la enseñanza de la lengua en grados séptimos y la preocupación de la formación intercultural que no convergen en ningún momento. Así mismo, se evidencia las implicaciones de la reforma curricular en la formación e interculturalidad y la necesidad de la flexibilidad en los currículos oficiales.

5. Metodología

No explícito, estudio post metodológico.

6. Proyecto de intervención			
(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
<p>El cuento y el relato como mediadores culturales se entienden como herramienta para abordar los diferentes propósitos, NO se especifica sobre la población, ni sobre la metodología. Solamente se hace énfasis en los instrumentos como una captura de aquellos escritos que se leen en clase.</p>			
7. Conclusiones			
<p>La autora plantea que en la escuela se ha colonizado el pensamiento y el conocimiento, de manera en que se viven prácticas alejadas de la interculturalidad, en la forma de construir conocimiento sin permitir que se articule la diversidad. El lenguaje permite reconocer otros sentires, relaciones y construirse a partir del otro, en la construcción de prácticas de alteridad. La interculturalidad se asocia más a la investigación, ya que alude a la construcción de si a partir de la relación con el otro, posibilitando un encuentro entre diferencias y una configuración basada en el respeto y la equidad. Mientras tanto, el concepto multiculturalidad se sitúa en el reconocimiento de la diferencia, pero no en la interacción con esta como posibilidad de crecimiento y transformación.</p>			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	17	9	2018

3	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Básica
Acceso al documento	
Título del documento	Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana
Autor(es)	Isabel Cristina León Bolívar Yurani Astrid Restrepo Merino
Director	Magister Manuel José Restrepo Triana,
Publicación	2013
Unidad Patrocinante	Universidad De Antioquia- Facultad De Educación

Palabras Claves	Literatura, Interculturalidad, Enseñanza, Lengua castellana, Didáctica.
------------------------	---

2. Descripción

Problema:

Se evidencian falta de raíces en las prácticas pedagógicas, desconociendo la realidad epistémica de los estudiantes y del objeto de conocimiento: literatura, que permite el diálogo de saberes desde diversos territorios y épocas. De igual forma, se reconoce el peligro de la fragmentación en la gestión curricular en el propósito de promover espacios interculturales, por lo que se tiende a pensar que textos que se relacionan con la otredad, la diferencia e igualdad en derechos no son importantes. Abordar la literatura, desde relatos fragmentados y tener temor a enfrentar a los estudiantes a textos largos respecto a esta temática, tiene como consecuencia generar prácticas abstractas y desarticuladas del sentido global y contextual del escrit.

Pregunta:

Objetivos: Centrados en la intervención más no en los propósitos investigativos

Objetivo General

Posibilitar el reconocimiento de diferentes formas de la identidad cultural propias del pueblo latinoamericano, a partir del abordaje de diferentes obras literarias desde el aula de clases de la I. E San Juan de los Andes.

Objetivos Específicos

- Promover en los estudiantes de los grados 9°1 y 9°2 de la I.E San Juan de Los Andes, la lectura de diversos textos literarios que conlleven al reconocimiento de los valores y discursos propios del pueblo latinoamericano.
- Intencionar en los estudiantes de los grados 9°1 y 9°2 de la I.E. San Juan de los Andes, la capacidad de reflexión y argumentación, desde la escritura de diversos textos que permitan cuestionar y promover la interculturalidad desde el aula de clase.

Pregunta:

¿Cómo el abordaje de obras literarias propias de la cultura latinoamericana, desde el aula de clases; de los grados 9°1 y 9°2 de la I. E San Juan de los Andes; favorece el reconocimiento de las diferentes formas de la identidad cultural?

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 23-41.
- Culler, J. (2004). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea? En J. Culler, *Breve introducción a la teoría literaria* (págs. 29-55). Barcelona: Crítica.
- Duque, S., Ramírez, J., & Restrepo, L. (2016). La literatura: un acontecimiento que abre posibilidades para significar y sentir (Trabajo de grado Licenciatura en Humanidades, Énfasis Lengua Castellana). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.
- Guapacha Romero, M., Ruiz, M. A., & Amaya Taborda, M. (15 de 08 de 2016). La literatura: una puerta abierta al diálogo intercultural (Trabajo de grado Licenciatura en Humanidades, Énfasis Lengua Castellana). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. CERLALC, 1-19.
- Pérez Guzmán, J. (2014). La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos (Tesis Maestría en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Porlán, R., & Martín, J. (2013). Obtenido de *El diario del Profesor*. Un recurso para la investigación en el aula: <https://goo.gl/rUJN24>.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113.
- Yepes Cardona, S. (2015). Educación intercultural en contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo (Tesis Maestría en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

4. Contenidos

El trabajo de grado está conformado por los siguientes capítulos:

Capítulo I. “Trazando el camino hacia un horizonte de colores”: se evidencian cuatro componentes: a) el problema de investigación, en el cual se evidencia la construcción y enunciación de las situaciones problemáticas, b) Los objetivos, en los que se enfocan en la

intervención y no en la construcción investigativa, c) la pregunta de investigación, enfocada a reconocer cómo el abordaje favorece la identidad cultural (además se tiene como premisa que en efecto si favorece, lo cual es un sesgo), d) la presentación de antecedentes, que se orienta desde la reconstrucción histórica de conceptos y el modo de enseñanza de literatura que se eligió en la intervención.

Capítulo II. “Las letras y sus matices: un viaje a la comprensión de lo intercultural”: Se hace un recorrido teórico respecto a los conceptos identidad cultural, literatura, interculturalidad, La enseñanza de la literatura latinoamericana y literatura latinoamericana.

Capítulo III. Cómo emprender el viaje: Se explicita que el enfoque cualitativo es el paradigma de investigación en el cual se inserta el trabajo, además de una fuerte relación con la investigación en didáctica, citando a la autora Anna Camps. Así mismo, explicita como las técnicas e instrumentos de recolección de información: la observación de clases (los diarios de campo, citando el texto “El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula” (Porlán y Martín, 2013)), la creación y el análisis de la secuencia didáctica, como intervención (instrumento de Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2009), y la revisión documental de textos estudiantiles (8 ESTUDIANTES con 6 producciones cada uno). En el texto no se hace diferenciación entre técnica, herramienta e instrumento de recolección de datos.

Capítulo IV. Redescubriendo los colores de mis raíces: Se realiza el análisis de la intervención realizada, de la cual hasta el momento no se ha precisado, presentando resultados y análisis de acuerdo a cada técnica de recolección de datos utilizada, por lo cual no hay una triangulación de la información de acuerdo a la pregunta de investigación. Finalmente, relata a partir de fragmentos literales de los estudiantes los aspectos en los que se podía evidenciar la posibilidad de la literatura en la formación intercultural.

5. Metodología

Se explicita que el enfoque cualitativo es el paradigma de investigación en el cual se inserta el trabajo, además de una fuerte relación con la investigación en didáctica, citando a la autora Anna Camps. Así mismo, explicita como las técnicas e instrumentos de recolección de información: la observación de clases (los diarios de campo, citando el texto “El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula” (Porlán y Martín, 2013)), la creación y el análisis de la secuencia didáctica, como intervención (instrumento de Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2009), y la revisión documental de textos estudiantiles (8 ESTUDIANTES con 6 producciones cada uno). En el texto no se hace diferenciación entre técnica, herramienta e instrumento de recolección de datos

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
El cuento y el relato como mediadores culturales se entienden como herramienta para abordar los diferentes propósitos, NO se especifica sobre la población, ni sobre la metodología. Solamente se hace énfasis en los instrumentos como una captura de aquellos escritos que se leen en clase.			
7. Conclusiones			
Las autoras plantean que la literatura tiene muchas posibilidades para la construcción de la interculturalidad, al poder generar un encuentro como sujeto lector y como sujetos escritor en el que se le presenta una historia. Así mismo, se hace explícito la relevancia de la metodología investigativa como capacidad para la reflexión y transformación de la práctica pedagógica y didáctica.			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	17	9	2018

4	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Acceso al documento	
Título del documento	La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores Genuinos
Autor(es)	María Alejandra Bernal
Director	Mauricio Pérez Abril
Publicación	2013
Unidad Patrocinante	Universidad De Antioquia- Facultad De Educación
Palabras Claves	Dimensión estética Dimensión estética de la literatura Lectores y escritores genuinos

	<p>Literatura en la escuela</p> <p>Maestro como lector genuino</p>
2. Descripción	
<p>Problema:</p> <p>La literatura en la escuela se liga con objetivos académicos, por ende, se inculca la decodificación como sinónimo de lectura. Este imaginario ha hecho mucho daño, ya que se cae en el riesgo de tecnificar y mecanizar la lectura, la cual toma una dimensión experiencial y basada desde el acontecimiento y la transformación del sujeto. Por ende, la lectura de literatura se constituye en una función vital de la existencia del sujeto en el mundo. Para esto, la autora rememora su experiencia como docente que enseña literatura y como lectora genuina., ya que partir de este trastocamiento reconoce aspectos importantes de la formación de lectores y escritores genuinos.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Objetivo general</p> <p>Conceptualizar sobre la dimensión estética de la literatura, partiendo de referentes teóricos y, a su vez, de su análisis en la formación del maestro y de los niños como lectores y escritores genuinos.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar sobre la dimensión estética de la literatura para reconocer de manera más clara a qué se hace referencia cuando se habla de esta, especialmente en la escuela. • Reconstruir aquellos momentos y situaciones clave que marcaron mi propio encuentro genuino con la literatura y con la escritura y, a su vez, leer desde mi perspectiva como escritora. • Analizar, en la construcción de una comunidad de lectura realizada con niños de primer grado, la incidencia de un maestro que es un lector genuino en la intimidad y en el aula en la formación de los niños como lectores y escritores. <p>Pregunta:</p> <p>No tiene</p>	
3. Fuentes	
<p>Principal Bibliografía</p> <p>Relación con los autores estudiados en el seminario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calvino, I. (1992). Por qué leer los clásicos. Recuperado de http://banrepcultural.org/sites/default/files/calvino_italo_-_por_que_leer_los_clasicos.pdf • Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Argentina, Siglo XXI editores. • Petit, M. (2008). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona, España: Océano S.L. • Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de 	

alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? Revista Interamericana de Educación de Adultos. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>

- Zavala, V. (2008). LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (47), pp.71-79.
- Zavala, V. (2009). ¿QUIÉN ESTÁ DICHIENDO ESO?: LITERACIDAD ACADÉMICA, IDENTIDAD Y PODER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Recuperado de [http://www.academia.edu/13796263/ QUI% C3% 89N EST% C3% 81 DICHIENDO ESO LITERACIDAD ACAD% C3% 89MICA IDENTIDAD Y PODER EN LA EDUCACION % C3% 93N SUPERIOR](http://www.academia.edu/13796263/QUI%C3%89N_EST%C3%81_DICHIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACAD%C3%89MICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACION_%C3%93N_SUPERIOR)

4. Contenidos

El trabajo de grado está conformado por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Marco metodológico: Bernal (2018) presenta la ruta metodológica reconociendo, en primer lugar, un recorrido teórico respecto a la dimensión estética de la literatura, en segundo lugar, se explicitó en un apartado a experiencia de la docente investigadora como lectora y escritora, en tercer lugar, se explica sobre la posibilidad de creación de una comunidad de lectura y la importancia de la sistematización de las experiencias pedagógicas, en cuarto lugar hace explícita la manera en que rastreo categorías teóricas al hacer comentarios y agruparlas, en quinto lugar, se reconstruye una conceptualización teniendo en cuenta toda la experiencia vivida.

Capítulo II. Recorrido teórico: Se hace un recorrido teórico respecto a los conceptos: Lenguaje y literacidad en la escuela, la literatura, literatura academizada, la dimensión estética de la literatura,

Capítulo III. Experiencia como lectora y como maestra investigadora: Hace énfasis en la experiencia como lectora y escritura de literatura en la vida misma, en su relación con el lenguaje y con el mundo. Leyó libros de Gabriel García Márquez, Saramago, Jane Austen, Alexiévich, De Saint- Exupéry y Roald Dahl, de los cuales realizo una reseña crítica y reflexiva sobre la forma en que la transformó.

Además, Bernal (2018) hace un relato sobre la manera en que la impacto e incidió esa experiencia lectora en su rol como maestra investigadora. De esta manera, hace tangible la conexión estética de la literatura en el quehacer de los sujetos, reconociendo que la literatura no es solo de las ciencias humanas o sociales, sino que atraviesa la experiencia cultural de los sujetos.

Capítulo IV. Sistematización de la experiencia: Bernal (2018) reconstruye y analiza a profundidad la experiencia de comunidad de lectores, propiciada en aulas de Boyacá Colombia, para esto reconstruye los acontecimientos vividos día por día de la comunidad de lectores y precisa el valor de la sistematización en la reflexión y la investigación pedagógica, seguidamente, se contextualiza respecto a los estudiantes sus necesidades y cualidades particulares y finalmente se presenta análisis de la incidencia del rol del maestro como lector y escritor.

Capítulo V. Conceptualización de dimensión estética de la literatura: La autora, a través de todas sus experiencias, reconstruye sus ideales y aspectos sobre el poder de la literatura en la vida de los sujetos.

5. Metodología

Bernal (2018) presenta la ruta metodológica reconociendo, en primer lugar, un recorrido teórico respecto a la dimensión estética de la literatura, en segundo lugar, se explicitó en un apartado a experiencia de la docente investigadora como lectura y escritora, en tercer lugar, se explica sobre la posibilidad de creación de una comunidad de lectura y la importancia de la sistematización de las experiencias pedagógicas, en cuarto lugar hace explícita la manera en que rastreo categorías teóricas al hacer comentarios y agruparlas, en quinto lugar, se reconstruye una conceptualización teniendo en cuenta toda la experiencia vivida.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

Hace una serie de actividades en las que se instaura una comunidad de lectores, teniendo presente la lectura de relato largo y de libros álbum.

7. Conclusiones

Bernal (2018) expresa algunas implicaciones pedagógicas que deben tenerse en cuenta a la luz del ingreso de la literatura en el aula. Para esto, explicita que: hay una responsabilidad de los maestros al crear situaciones intencionadas que permitan gozar de la literatura, es necesaria la reflexión y discusión sobre el canon literario, no instrumentalizar la literatura y es importante la pasión de enseñar y la pasión por el objeto de conocimiento, en este caso la literatura.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda
-----------------------	-----------------------------

Revisado por:	Clara Cuervo
----------------------	--------------

Fecha de elaboración del Resumen:	17	9	2018
--	----	---	------

5	FORMATO
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Básica
Acceso al documento	
Título del documento	La competencia sociocultural abordada a través de la literatura en el aula de ELE
Autor(es)	Lina María Quiñones Sanmiguel
Director	No explícito
Publicación	2017
Unidad Patrocinante	Pontificia Universidad Javeriana Facultad De Comunicación Y Lenguaje Maestría En Lingüística Aplicada Del español Como Lengua
Palabras Claves	Literatura, Interculturalidad, Enseñanza, Lengua castellana, Didáctica.
2. Descripción	
<p>Problema:</p> <p>Se presenta la literatura como una herramienta a través de la que se generan procesos significativos con la lengua y, así vez, se genera la competencia comunicativa, ya que se establece un vínculo en la lengua y la cultura. De esta forma, la lengua se sitúa en un contexto cultural en el cual se llena de sentido, al reconocer la cosmovisión de comunidades de acuerdo al aprendizaje de esta. Antes la enseñanza se centraba meramente en la gramática y los aspectos estructurales del idioma, por lo cual se favorecían prácticas como rellenar espacios en blanco, completar diálogos, etc. Este tipo de experiencia distancia a los estudiantes con la lengua y uso. Sin embargo, a pesar de que se ha transformado el paradigma aún se evidencian prácticas pedagógicas enfocada en la estructura y los aspectos formales, por esta razón es pertinente reconocer como la literatura se constituye como una oportunidad para generar cambios frente a otras culturas eliminado los estereotipos.</p> <p>Pregunta: ¿De qué manera puede vincularse la literatura en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE?</p> <p>Objetivos:</p>	

Objetivo General

Diseñar una propuesta metodológica que facilite el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura en ELE en el nivel B2.

Objetivos Específicos

- Identificar los conocimientos socioculturales vigentes en la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE.
- Plantear los criterios de selección de los textos literarios relevantes en la adquisición de la competencia sociocultural.
- Proponer estrategias pedagógicas que permitan vincular los textos literarios con los conocimientos socioculturales.
- Diseñar una secuencia didáctica con actividades que permitan la adquisición de las estrategias pedagógicas propuestas.
- Evaluar la propuesta metodológica con base en las categorías de los conocimientos socioculturales abordados dentro del aula de ELE.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. Primeras noticias. *Revista de literatura*, (224), 15-19.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). La Formación Lectora y Literaria en Contextos Multiculturales. Una Perspectiva Educativa e Inclusiva. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161.
- Baz, A. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. In *Actas XIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 120-129).
- Mansilla, S. (2006) *Literatura e identidad cultural*. *Estudios Filológicos*, (41), 131-143.
- Molina García, M. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. *Diversidad Cultural Y Educación Intercultural*, 269-280. Universidad de Granada.

4. Contenidos

El trabajo de grado está conformado por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Introducción: se presentan cuatro componentes: a) el problema de investigación, en el cual se evidencia la construcción y enunciación de las situaciones problemáticas, b) la pregunta de investigación, enfocada a conocer de qué forma la literata puede incursionar en los procesos de construcción de la competencia sociocultural c) la presentación de antecedentes, que se orienta

desde la reconstrucción histórica de conceptos y el modo de enseñanza de literatura que se eligió en la intervención, d) Los objetivos.

Capítulo II. Marco conceptual: Se hace un recorrido teórico respecto a los conceptos: competencia sociocultural, desde autores como Ludwig Wittgenstein, los conocimientos culturales, cultura, a partir de teoría que relación este concepto con el lenguaje Escavy, R. (2004), competencia sociolingüística, la literatura en el aula y sus posibilidades.

Capítulo III. Marco metodológico: Se plantea que el trabajo de grado está orientado a la investigación aplicada y práctica, sustentándose en Seliger y Shohamy (1989), al hacer énfasis en la aplicabilidad de los conocimientos teóricos y prácticos. En el diseño metodológico, la autora cita a Graves (1996) al reconocer siete componentes en necesidades, establecer objetivos, contenidos, selecciona materiales y actividades, organización del contenido y las actividades, evaluación y recursos. Este diseño metodológico se centra en la intervención, sin embargo, es incipiente en las formas de develar los objetivos investigativos, además no hay una construcción de categorías deductivas o inductivas.

Capítulo IV. Análisis de resultados: Se realiza el análisis de la intervención a partir de la evaluación diseñada en el diseño metodológico, por lo cual crea apartados enfocados en: “contribuciones de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural, uso de las macro estrategias para la enseñanza de los conocimientos socioculturales, los cuales serán abordados a continuación” (Quiñones, 2018, p.85).

5. Metodología

Se plantea que el trabajo de grado está orientado a la investigación aplicada y práctica, sustentándose en Seliger y Shohamy (1989), al hacer énfasis en la aplicabilidad de los conocimientos teóricos y prácticos. En el diseño metodológico, la autora cita a Graves (1996) al reconocer siete componentes en necesidades, establecer objetivos, contenidos, selecciona materiales y actividades, organización del contenido y las actividades, evaluación y recursos. Este diseño metodológico se centra en la intervención, sin embargo, es incipiente en las formas de develar los objetivos investigativos, además no hay una construcción de categorías deductivas o inductivas.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

NO se especifica sobre la población, ni sobre la metodología.

7. Conclusiones

Se hace un análisis, no muy profundo, de acuerdo a la resolución del objetivo general planteado anteriormente. De esta forma, Quiñones (2018) reconoce que se logró diseñar una propuesta metodológica en la que la literatura cumpliera una función vital en la competencia sociocultural. Se explicita una limitación de la investigación al no poder abordar en su complejidad los conocimientos socioculturales.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	23	9	2018

6	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de investigación en Revista Indexada
Acceso al documento	http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/download/2922/2078/
Título del documento	Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador
Autor(es)	Marta Rodríguez Cruz
Director	
Publicación	2018
Unidad Patrocinante	Universidad de Sevilla, España
Palabras Claves	Interculturalidad; educación intercultural bilingüe; pueblos indígenas; pobreza; desigualdad.
2. Descripción	

En Ecuador existe un discurso de diferencia y de interculturalidad fuerte sustentado desde políticas públicas. A partir de esta premisa, es pertinente investigar de manera etnográfica la correlación de dicha política en las prácticas de educación intercultural bilingüe, analizando sus consecuencias y los modos de proceder en la construcción de estos escenarios y acontecimientos. De igual forma, es necesario afirmar que en este artículo se presentan los resultados de una investigación doctoral de Antropología Social por la Universidad de Sevilla, España.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Walsh Autora que se centra en interculturalidad y decolonial
- Fernández, Francisca enfoca sus análisis al currículum en la educación intercultural bilingüe.

4. Contenidos

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Contexto: Se compone del entramado de políticas a nivel histórico en el Ecuador que responden a necesidades interculturales, reconociendo qué existe una diferenciación en la manera en que se asume y se conceptualiza el término “Interculturalidad” dependiendo del lugar de origen. Por ejemplo, la autora sostiene que en Europa se asume como el reconocimiento y tolerancia de las diversas culturas inmigrantes, mientras que en América Latina este concepto se relaciona con la Dominación colonial entre indígenas, blancos y mestizos. Así, es imperativo pensar los modos en que se construye la interculturalidad, puyes en contextos latinos se propicia una reflexión por la igualdad y la conservación de lenguas nativas. De esta forma, la autora consolido el **objeto a investigar**.

Metodología: Se fundamenta desde el paradigma cualitativo, a partir del cual se busca comprender e interpretar sucesos. En específico, la autora se sitúa desde un enfoque etnográfico con el uso de técnicas como observación participante y no participante e instrumentos como grabaciones audiovisuales.

Situación socioeconómica: la autora hace una caracterización del contexto de los estudiantes y de las escuelas en las cuales se desarrolló la investigación, estableciendo que la mayoría de los espacios estudiados poseían desigualdad y pobreza, poca accesibilidad para ingresar a la educación superior, ya que implicaba movilizarse a una ciudad.

Resultados: Los docentes requieren de una formación integral en la construcción de códigos, lógicas y modos de comprender la existencia, dado que la interculturalidad requiere un amplio

conocimiento de la cultura. De esta manera, la falta de formación en interculturalidad trae como consecuencia no generar coherencia entre las políticas y la realidad áulica, así no se propician relaciones igualitarias, ni reflexiones sobre la dominación.			
5. Metodología			
Se instala en un enfoque cualitativo de investigación, desde el cual se propende la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales. De este modo, se usó como método de investigación la etnografía en siete unidades educativas, ubicadas en la sierra y la Amazonía, durante 12 meses de los años 2013 y 2015. En consecuencia, las técnicas de recolección de la información fueron: observaciones participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales. Finalmente, algunos instrumentos fueron: audiovisuales, fotografías, diarios de campo, etc.			
6. Proyecto de intervención			
(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
No tiene.			
7. Conclusiones			
La autora reconoce que el discurso de interculturalidad se ha evidenciado en las políticas educativas, propiciando grandes cambios. Sin embargo, esta transformación queda en un plano teórico, debido a que en la realidad no hay una coherencia o correspondencia por la perspectiva intercultural de rescatar las lenguas nativas. Así, la principal conclusión del estudio radica en evidenciar que la realidad anula aquel discurso teórico.			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	9	10	2018

7	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría en Educación
Acceso al documento	
Título del documento	El significado de la interculturalidad en el escenario escolar

Autor(es)	Javier Torres, Ludy Quittían y Myriam Cubillos
Director	Guillermo Andrés Bastidas Beltrán
Publicación	2018
Unidad Patrocinante	Pontificia Universidad Javeriana
Palabras Claves	No tiene

2. Descripción

Este trabajo tiene como propósito sistematizar los diferentes significados de la interculturalidad, buscando la interpretación de los procesos sociales. La metodología investigativa del presente estudio es la Investigación acción, al aplicar grupos focales, revisiones documentales y talleres. De igual manera, se realiza la construcción analítica desde el enfoque de teoría fundamentada, sin embargo, la tesis no da cuenta de un proceso de construcción de categorías a partir de los datos. Como conclusiones se reconoce que los docentes tienen una concepción, en muchos casos, correcta de lo que significa interculturalidad. No obstante, desde un enfoque hermenéutico e interpretativo, lo último que se busca es dar adjetivo a las concepciones de los sujetos, a que esto se queda en un plano de revisión de coherencia y no trasciende a nivel profundo de la construcción de esta concepción.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Walsh Autora que se centra en interculturalidad y de colonial
Walsh, C., Viaña, J., & Tapia, L. (2010). Construyendo Interculturalidad. Instituto Internacional de integración del Convenio Andrés Bello, 79.

Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Convenio Andrés Bello, 80.

Walsh, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Convenio Andrés Bello, 85.

Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Convenio Andrés Bello, 75-76.

Walsh, K., Viaña, j., & Tapia, L. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Convenio Andrés Bello, 84.
- Textos desde la secretaria de cultura y educación
Secretaria de Cultura, D. (2015). Bogotá intercultural III encuentro intercultural. Bogotá: Secretaria de Cultura.

Secretaria de Cultura, IDRD, Secretaria de Educación. (2015). Bogotá intercultural. Bogotá: Secretaria de Educación.

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte. (2015). BOGOTÁ INTERCULTURAL. III Encuentro Intercultural, (pág. 69). Bogotá.

Secretaria de Educación del Distrito. (15 de febrero de 2017). Educación Bogotá. Obtenido de Pueblos indígenas: los rostros de la interculturalidad en la escuela pública: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/pueblos-indigenas-los-rostros-de-la-interculturalidad-en-la-escuela-publica>

4. Contenidos

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Antecedentes: Se consolida un apartado de antecedentes en el que se brinda dos tipos de recorrido histórico. Primero, aquellos documentos y normativas legales. Respecto a estos, se revisa la Ley 115, La constitución política de Colombia en el Artículo 7 que refiere a los derechos del sujeto. De igual manera se realiza una revisión del decreto 2230 del 2003 en el cual se establecen los derechos para las comunidades indígenas. Segundo, antecedentes investigativos que datan desde Permisán (2009), Strobele-Gregor (2010), Pedrero (2017), etc.

Metodología: Se fundamenta desde el paradigma cualitativo, desde la Investigación acción privilegiando el uso de grupos focales, fichas de revisión documental e implementación de talleres. La teoría fundamentada es el enfoque de la construcción del análisis. Sin embargo, realmente no se construyen estructuras categoriales a partir de los datos en los resultados.

Resultados: La pregunta de investigación es ¿qué significado tiene la interculturalidad para la comunidad educativa en el colegio Distrital Antonio José Uribe?, por este motivo agrupan lo datos obtenidos en el desarrollo de la investigación de acuerdo a las categorías: Cultura, identidad, educación intercultural y educación para la paz.

5. Metodología

Se instala en un enfoque cualitativo de investigación, usando el método de investigación acción, el cual sustenta teóricamente desde los 60's en la que se busca participación, colaboración e interacción por parte de la comunidad. Así, el investigador se encarga de realizar técnicas de reflexión y reinterpretación. Tanto los grupos focales como los talleres se implementaron con estudiantes y padres de sexto y séptimo del colegio Distrital Antonio José Uribe.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
Se usaban guías, aunque no se explicitara en las que se les preguntaba a los niños sus conocimientos sobre interculturalidad.			
7. Conclusiones			
Se reconoce que los docentes tienen una concepción correcta de la interculturalidad, mientras que los estudiantes y padres se confunden respecto a la consolidación y la definición de este concepto. En muchos casos lo relacionan con el diálogo de saberes y la escuela como punto de afluencia de diversas culturas y cosmovisiones.			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2018

8	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis Doctoral
Acceso al documento	
Título del documento	PERCEPCIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD (Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1)
Autor(es)	Nicolás Ramírez Flores
Director	Alfonso García Monge
Publicación	2015
Unidad Patrocinante	Universidad de Valladolid España
Palabras Claves	No tiene
2. Descripción	
Este trabajo plantea como problema la enseñanza homogenizante de la cultura en las instituciones de educación, así se ha reducido la capacidad de maniobra a vincular los idiomas indígenas en la	

educación inicial. Sin embargo, a lo largo de la vida escolar se desconoce la diversidad cultural que presenta Bolivia. Adicionalmente, a las grandes ciudades han inmigrado diversas comunidades del occidente del país, ocasionando que en las aulas se encuentren identidades culturales múltiples. En este contexto, surge la ley educativa del Nuevo Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional, sin embargo, esta es rechazada por el gremio profesoral.

Conforme a lo anterior, es evidente que se desconoce la raíz cultural y ancestral de los sujetos indígenas, por tanto, se estructura esta investigación con la necesidad de reivindicar las voces y los saberes de estas comunidades. De esta forma, presenta la formulación del problema, pero realmente es la postulación de la pregunta de investigación, lo cual es coherente desde la perspectiva de autores como Hugo Cerda (2008). Él plantea la necesidad de diferenciar el planteamiento de problema y la formulación, ya que en este último se plantea una pregunta que puede desarrollarse en la investigación, mientras que el planteamiento alude a el reconocimiento y la articulación de los hechos problemáticos. Dicho así, la pregunta de este estudio:

¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia? (Ramírez, 2015, s.p).

Así, la población que se delimitó fue: “los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija” (Ramírez, 2015, s.p).

En consecuencia, este proyecto de investigación doctoral tiene como propósito sistematizar los diferentes significados de la interculturalidad con estudiantes y docentes, mediante la conceptualización teórica y la aproximación metodológica desde el método de caso. Así, se concluye que es importante analizar en profundidad la producción de percepciones a través del contexto socio cultural e histórico.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

VALLESPÍR, J. (1999): “Interculturalismo e identidad cultural”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 36, pp. 45-56.

VELASCO, J. (2006): La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. En ISEGORÍA, N° 33, pp. 191-206.

AGUADO, T. (2004): "Investigación en Educación intercultural". En *Educatio*, N° 22, pp. 39-57. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

4. Contenidos

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Capítulo I La interculturalidad y la educación Intercultural: Se hace una aproximación teórica de la cultura, desde autores como Kroeber y Clyde Kluckhohn en el Libro "Culture: a critical review of concepts and definitions, 1952", relacionándola con pautas implícitas y explícitas de conducta a través de símbolos en una comunidad que puede ser transmitidos. De igual forma, el autor conceptualiza el término identidad cultural retomando a Barth (1976) con la importancia de la identidad individual y a Aguado (2004) desde el cual se entiende identidad cultural como una conexión con un grupo cultural en el que se da autoidentificación. Así mismo, hace una diferenciación entre multiculturalidad e interculturalidad, reconociendo que este último término alude a la construcción de relaciones igualitarias en las que el diálogo prima, mientras que multiculturalidad se asume desde el reconocimiento de las diversas culturas.

Capitulo II. LA INTERCULTURALIDAD EN TARIJA Y LA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA: En este capítulo el autor se encarga de contextualizar nivel jurídico y normativo, además del reconocimiento de las diversas culturas de Bolivia. De esta forma, plasma un reconocimiento entre las diferentes leyes, políticas y la organización curricular en la educación secundaria.

Capitulo III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Se fundamentó en la pluralidad de Bolivia, teniendo en cuenta la necesidad en la consolidación y el reconocimiento de los diversos saberes, lenguas y creencias. Así postula la pregunta de investigación "¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia?".

Capitulo IV. DISEÑO METODOLÓGICO: Se realiza una apuesta desde la investigación cualitativa situado epistemológicamente desde Thomas Kuhn, elige el estudio de caso como método de investigación. Para esto usa, documentos, guías de preguntas informativas, cuestionarios, entrevistas, etc.

Capítulo V. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS:

Para este análisis se usa un método inductivo, hermenéutico y analítico, teniendo en cuenta lo cualitativo y recurriendo a estadística descriptiva con el objetivo de realizar la triangulación de los datos. De esta forma, se presenta el diagnóstico de las percepciones de interculturalidad en el que se hace un énfasis a los datos estadísticos de la población y las diferentes variables como el idioma, la procedencia de los padres, la etnia, etc.

5. Metodología

Se instala en un enfoque cualitativo de investigación, usando el estudio de caso con estudiantes de y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1. Se realiza una apuesta desde la investigación cualitativa situado epistemológicamente desde Thomas Kuhn, elige el estudio de caso como método de investigación. Para esto usa, documentos, guías de preguntas informativas, cuestionarios, entrevistas, etc.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

NO TIENE

7. Conclusiones

Un gran aporte de esta investigación es mirar de manera integral la construcción de percepciones de la interculturalidad, pues hace un análisis detallado de las influencias familiares, sociales y culturales de dicha concepción. Así mismo, se invita a realizar estudios diagnósticos y explicativos que propicien comprender la realidad de manera antropológica y ontológica de las percepciones de los sujetos.

Elaborado por: Laura Liliana Zarate Aranda

Revisado por: X

Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2018
--	----	----	------

9

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General

Tipo de documento	Tesis Doctoral
Acceso al documento	
Título del documento	DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ALUMNADO UNIVERSITARIO: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA GESTION EN EMPRESAS MULTICULTURALES
Autor(es)	FRANCISCO JAVIER DE SANTOS VELASCO
Director	Dra. Margarita Bartolomé Pina Dra. Flor Cabrera Rodríguez
Publicación	2004
Unidad Patrocinante	Universidad de Barcelona
Palabras Claves	No tiene
2. Descripción	
<p>La incursión de fenómenos como la globalización genera visualizar el planeta y en sí los países como aldeas en las que convergen diversas formas de habitar y pensar el mundo. En ese contexto surge la necesidad de desarrollar competencias interculturales, para poder dar habilidades en la construcción de relaciones con personas de otras culturas.</p> <p>Conforme a ello, el objeto de estudio de esta investigación es el desarrollo de las competencias interculturales, que deben a travesar la transversalidad de las clases, generando una formación en las profesiones, específicamente empresariales. De igual modo, se sustenta que se ha consolidado ciudades cosmopolitas en las que fácilmente se puede comunicar con personas de otras culturas.</p> <p>En consecuencia, este estudio se enfoca a realizar una investigación evaluativa en la que se distinguen aspectos a desarrollar y se reconocen aspectos fuertes en la implementación de las competencias interculturales. A partir de esta se construye un modelo de enseñanza de competencias interculturales, al producir recomendaciones y estrategias para privilegiar estas reflexiones.</p>	
3. Fuentes	
<p>Principal Bibliografía</p> <p>AGUADO, T. (2004): "Investigación en Educación intercultural". En Educatio, N° 22, pp. 39-57. Universidad Nacional de Educación a Distancia.</p> <p>Walsh. Interculturalidad</p>	
4. Contenidos	

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Capítulo I SOCIEDADES MULTICULTURALES Y FENÓMENO MIGRATORIO:

RETOS EDUCATIVOS: Se realiza una aproximación a la globalización desde una perspectiva crítica, reconociendo fenómenos como la migración y la inmigración como retos educativos.

Capítulo II. PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI:

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERNACIONAL E INTERCULTURA: En este capítulo se definen las tendencias de la educación superior en el siglo XX, comprendiendo la demanda, la oferta y el concepto de internacionalización. Así mismo, se explicitaron los retos de la educación superior teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales.

Capítulo III. LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES PARA

CONTEXTOS LABORALES MULTICULTURALES: El autor reconoce la necesidad de la formación docente en los procesos de interculturalidad en la educación superior, reconociendo esta como un eje transversal y no solo de una clase. De allí se sostiene que los docentes deben apropiarse y consolidar unas actividades y principios interculturales en su vida y en las clases.

Capítulo IV. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL, UNA DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN LAS EMPRESAS DEL

SIGLO XXI: Se realiza un análisis de la necesidad de las competencias interculturales en el mercado laboral, reconociendo las diferencias que puede desarrollar en la construcción del perfil profesional.

Capítulo V. EL PROBLEMA A INVESTIGAR: UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL

TEMA DE LA GESTIÓN EN ENTORNOS MULTICULTURALES: se reconoce la importancia de la interculturalidad y las pocas prácticas reales de apropiación del discurso, haciendo que este quede a nivel teórico. Las preguntas de investigación se relacionan con cada objetivo.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS GENERALES
<p>¿qué importancia ocupa la competencia intercultural como parte del perfil de competencias profesionales requeridas por las organizaciones empresariales del futuro?</p> <p>¿cuáles son las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales?</p>	<p>1) Identificar las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales</p>
<p>¿qué necesidades formativas se derivan de la necesidad de desarrollo de las competencias interculturales?</p> <p>¿cómo responde la formación universitaria actual a dichas necesidades formativas?</p> <p>¿cómo podría responder la formación universitaria actual y/o futura a dichas necesidades formativas?</p>	<p>2) Identificar las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como a través de qué estrategias la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades</p>
<p>¿cuál es el grado de sensibilidad intercultural del alumnado universitario? ¿qué perfil de experiencia ante lo multicultural tiene el alumnado universitario? ¿existe relación estadística entre ambas variables?</p>	<p>3) Adaptar y validar un instrumento para medir la sensibilidad intercultural y el perfil de experiencia ante lo internacional y/o multicultural del alumnado universitario</p>
<p>¿cómo se puede facilitar el desarrollo de las competencias interculturales durante el periodo de formación del alumnado universitario?</p>	<p>4) Elaboración de un modelo formativo para el desarrollo de las competencias interculturales en el ámbito universitario</p> <p>5) Elaboración y validación de una propuesta formativa que permita dar respuesta a alguna (s) de las necesidades formativas identificadas</p>

Cuadro 2. Preguntas de investigación y objetivos generales

Capítulo VI. PLAN DE LA INVESTIGACION DESARROLLADA:

Primero, se implementa una investigación evaluativa con la necesidad de interpretar y valorar la manera en que se enseña o se propician conocimientos interculturales. Así, no se realiza un a postulación como tal de la propuesta metodológica. Segundo, con la información suministrada se desarrolló la construcción de un modelo formativo, orientado al desarrollo de competencias interculturales.

5. Metodología

Primero, se implementa una investigación evaluativa con la necesidad de interpretar y valorar la manera en que se enseña o se propician conocimientos interculturales. A través de un análisis documental de las normativas de competencias interculturales y de los planes de estudio de carreas de gestión, entrevistas semiestructuradas con profesores, sesione de grupos con estudiantes y encuestas a estos últimos. Con esta información se realizo una triangulación para encontrar convergencias y diferencias

<p>Segundo, con la información suministrada se desarrolló la construcción de un modelo formativo, orientado al desarrollo de competencias interculturales. De esta manera se busca intervenir al construir dicho modelo y ponerlo en intervención, por medio de un seminario sobre la gestión de la diversidad cultural”.</p> <p>Se usa una investigación de corte de investigación evaluativa con la necesidad de interpretar y valorar la manera en que se enseña o se propician conocimientos interculturales. De igual modo se sustenta que se realiza un análisis de necesidades formativas, utilizando un modelo descriptivo.</p>			
6. Proyecto de intervención			
(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
NO TIENE			
7. Conclusiones			
Esta investigación sigue planteando la necesidad de la formación en la competencia intercultural en las universidades, reconociendo que es necesaria una apuesta transversal en las clases de pregrado y posgrado de las universidades.			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:			
Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2018

<i>10</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis Doctoral
Acceso al documento	
Título del documento	LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL CARIBE COLOMBIANO. EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO.
Autor(es)	Celmira Castro Suarez

Director	Rosa María Rodríguez Izquierdo
Publicación	2014
Unidad Patrocinante	Universidad de Sevilla España
Palabras Claves	No tiene
2. Descripción	
<p>Este trabajo doctoral tiene como propósito analizar la formación de maestros en los programas de Licenciatura de la Universidad del Atlántico, con el fin último de proponer una maestría especializada en la consolidación de conocimientos interculturales. Para llevar a cabo este estudio la autora se sitúa en el método de investigación de método de caso, usando perspectivas tanto cualitativas como cuantitativas en la recolección de la información y en la construcción del análisis.</p> <p>Esta investigación es importante pues se busca realizar un trabajo en la educación superior, lo cual es un aspecto poco explorado, no obstante, goza de mucha importancia a la luz d la internacionalización. Sin embargo, que la manera de aportar desde la creación de la maestría es una solución que sigue enfocando la interculturalidad a la primaria y no realmente a la educación superior, independiente de los programas académicos.</p>	
3. Fuentes	
<p>Principal Bibliografía</p> <p>RODRIGO ALSINA, Miguel. (1999). Comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.</p> <p>RIMADA OVIEDO, Antonio. (Noviembre, 2010). Literatura indígena en América Latina: un nuevo cruce de caminos de identidad. En: Investigium IRE. (1).</p> <p>LÓPEZ, Luis Enrique. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes). Quito: Universidad Mayor de San Simón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ).</p>	
4. Contenidos	
<p>El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:</p> <p>Capítulo I MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN. CATEGORÍA DE ANÁLISIS Y CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES: Se realiza una construcción conceptual de la educación multicultural y la diferencia entre la interculturalidad, reconociendo los objetivos, los retos y las dimensiones.</p> <p>Capitulo II. DIMESIÓN INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN EN</p>	

COLOMBIA. TENDENCIAS Y DESAFÍOS: Se enfatiza tanto en la necesidad y la visión de la interculturalidad a nivel internacional como en el reconocimiento de la educación intercultural en Colombia y su formalización.

Capítulo III. ESCENARIO, ACTORES Y POBLACIÓN OBJETO DE INVESTIGACIÓN:

Se dedica un apartado a comprender el contexto sociohistórico y cultural del objeto de investigación: estudiantes de la Licenciatura en ciencias sociales, la Licenciatura en educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la Licenciatura en cultura física, recreación y deportes, la Licenciatura en español y Literatura y la Licenciatura en educación infantil.

Capítulo IV. LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS: Se realiza la justificación del problema, teniendo en cuenta la importancia de la interculturalidad en la internacionalización y la poca claridad de la interculturalidad como creación de relaciones entre las culturas. Así, es importante pensar la formación de docentes como una posibilidad para fortalecer De igual forma, se fundamenta este estudio desde un corte mixto de investigación desde el cual se busca interpretar y cuantificar este fenómeno.

Capítulo V. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN: LOS INSTRUMENTOS:

Se evidencia que los estudiantes se les dificulta sostener diálogos interculturales y el entendimiento con las personas pertenecientes a otras culturas, ya que al parecer ellos se sienten inseguros se comprenda o no su idioma.

Capítulo VI. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN: EL MUNDO

INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO: Se realiza una categorización por preguntas realizadas en los grupos de discusión. De esta forma, se evidencio que para los participantes es muy importante la educación intercultural, desde la cual se asocia la necesidad de la reivindicación de las culturas étnicas. Finalmente, se hace fuerte énfasis a la necesidad de formación intercultural de los maestros, pues sin esta es difícil consolidar la visión intercultural del mundo.

Capítulo VII. INTERVENIR PARA TRANSFORMAR: PROPUESTA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTO: Se presenta una propuesta de interculturalidad en los espacios universitarios teniendo

en cuenta lineamientos para acreditar programas e instituciones explícitos por el CNA y el CESU. De esta forma, se plantea el diseño curricular de una maestría en educación intercultural. Sin embargo, esta responsabilidad se sigue relegando a programas u oficinas y no se constituye como un eje principal.

5. Metodología

Se instala en un enfoque mixto de investigación, procurando establecer relaciones entre lo que se puede encontrar a través de lo hermenéutico e interpretativo y de la predicción y el control. Al parecer hay un énfasis en el paradigma cualitativo, ya que se fundamenta teóricamente frente a este y no realiza el mismo procedimiento con el enfoque cuantitativo. Dicho Así, se usaron entrevistas, observación y etnografía, grupos de discusión, cuestionarios y recogida documental como técnicas de recolección de la información. Las categorías de análisis se construyeron desde un método deductivo, definiendo dimensiones, categorías y subcategorías.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)
 NO TIENE

7. Conclusiones

Se evidencia que en estado colombiano se establecen políticas, acuerdos y normativas de acuerdo a la interculturalidad, sin embargo, este es un aspecto que no se releja en las prácticas cotidianas y mucho menos en el discurso de los estudiantes y docentes.

En consecuencia, en las diversas entrevistas a personas de grupos étnicos se explicitaba su inconformismo, puesto que no se discute ni se reflexiona sobre este aspecto en el marco de la formación de maestros. Así, se hace imperativo pensar en la formación de docentes en el componente intercultural, pues se constituye en un reto primordial en la búsqueda de la formación integral y holística.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda
-----------------------	-----------------------------

Revisado por:	
----------------------	--

Fecha de elaboración del Resumen:	24	10	2018
--	----	----	------

	FORMATO
--	----------------

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de investigación
Acceso al documento	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243002
Título del documento	Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM.
Autor(es)	Molina Fuentes, Norma
Director	-
Publicación	2012
Unidad Patrocinante	El departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
Palabras Claves	Jóvenes estudiantes, educación intercultural, integración.
2. Descripción	
<p>La educación Intercultural se ha venido trabajando en América Latina, sin embargo, es interesante reconocer que este fenómeno se da, en gran medida, entre sujetos de un mismo país que poseen maneras de habitar el mundo diferente. Así, la herencia indígena es sumamente importante, ya que la interculturalidad se moviliza con respecto a las demandas de esta población.</p> <p>Conforme a ello, se han creado universidades interculturales que se orientan a dar respuesta a la demanda cultural de las poblaciones, permitiendo construir escenario que reivindica los saberes, las tradiciones y las costumbres de los pueblos indígenas. Dicho Así, es importante saber que genera esta universidad en el marco de sus necesidades y las peticiones de entes gubernamentales.</p> <p>En este estudio se analizan las prácticas educativas de los jóvenes universitarios en la universidad Intercultural de Estado de México. Así, las preguntas que orientaron la investigación son: ¿cuál de las diferentes interpretaciones teóricas de educación intercultural es retomada para la creación de las UI? Y ¿qué aspectos hacen intercultural a la UIEM y cómo influyen estas en su integración al sistema universitario? Conforme a ello, se realizaron 30 cuestionarios y 14 entrevistas a estudiantes de octavo semestre de un programa de licenciatura.</p>	
3. Fuentes	
Principal Bibliografía	

Relación con los autores estudiados en el seminario

Bourdieu, Pierre (1984). “La ‘Juventud’ no es más que una palabra”, en Sociología de la Cultura, México, Grijalbo, CONACULTA, pp. 163-173.

Bourdieu, Pierre (1987) “Los tres estados del capital cultural”, en Sociológica, México, universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, n. 5: 11-17.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (2001). Etnografía. Métodos de investigación, Barcelona, Paidós.

4. Contenidos

Síntesis de los apartados

Introducción: Es pertinente reconocer la particularidad de la interculturalidad en América Latina, pues es importante reconocer que se da una interculturalidad dentro de los mismos países. Así, la universidad desde planteamientos interculturales tiene como fin subsanar todas las necesidades y demandas socio históricas y culturales de sus estudiantes.

Enfoque metodológico: El objetivo final de este estudio radica en analizar y reflexionar sobre la perspectiva estudiantil respecto a la UIEM, a través de cuestionarios, entrevistas y observación participante. Se enmarca en un paradigma cualitativo que tiene como meta interpretar el significado de la vida social del sujeto. Además, se usaron tres instrumentos de recolección de la información: grupos focales, el cuestionario y la observación.

La creación de las universidades interculturales: Estas instituciones se construyeron a partir de las políticas públicas mexicanas que propician brindar servicios educativos con atención a diferencias culturales. En adición, es importante reconocer que el acceso de los sujetos a estas universidades es escaso. Conforme a ello, las Universidades interculturales se constituyen en novedosas por su gobernabilidad, organización y oferta educativa.

La UIEM como primera universidad intercultural de México: Las universidades interculturales nacen como proyecto federal con el propósito de formar profesionales con el desarrollo, SOCIAL y cultural. De igual manera, se abordan los contenidos de esos aspectos diferenciadores, por medio de la reivindicación de los saberes culturales.

Los jóvenes estudiantes de la UIEM: estos jóvenes tienen dos responsabilidades: universitarias e indígenas. Abordan la juventud desde el reconocimiento de Bourdieu. Así, se reconoce que los estudiantes en su mayoría son mujeres entre 20 y 24 años y en su mayoría solteras.

Sobre la práctica de la educación intercultural: El cual se desarrolla entre vías. Primero, La educación intercultural como proceso de integración que genera un sistema educativo desarticulado con la formación de estos sujetos. Buscando de esta forma tanta integración disciplinar e institucional. Este es un aspecto que se destaca en la información recolectada que permite saber que la potencialidad de la integración de la universidad. Segundo, Las especificidades del sistema social de la UIEM aluden a la posibilidad de trasmisión de conocimientos y valores, por lo cual en dicha universidad se promueve la actitud científica y la diversidad cultural. De igual forma, hay una apuesta institucional que la apropian los estudiantes y es la capacidad de identificación con la riqueza cultural que brinda la universidad. Tercero, las Especificidades del sistema académico en las que se especifican en la falta de ciencias biológicas en la formación de los estudiantes, algunos de ellos no reconocen la apuesta académica como aspecto importante y relevante en su vida personal.

Conclusiones: Este tipo de universidad trabaja de la mano con la cosmovisión e los estudiantes lo cual permite que sea configurada y construida a partir de diversas voces. Además, es importante tener en cuenta que este tipo de estudiantes pertenece a un grupo selecto y que cabía la herencia y la visa social.

5. Metodología

El objetivo final de este estudio radica en analizar y reflexionar sobre la perspectiva estudiantil respecto a l UIEM, a través de cuestionarios, entrevistas y observación participante. Se enmarca en un paradigma cualitativo que tiene como meta interpretar el significado de la vid social del sujeto. Además, se usaron tres instrumentos de recolección de la información: grupos focales, el cuestionario y la observación.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

No tiene

7. Conclusiones

Este tipo de universidad trabaja de la mano con la cosmovisión e los estudiantes lo cual permite que sea configurada y construida a partir de diversas voces. Además, es importante tener en cuenta que este tipo de estudiantes pertenece a un grupo selecto y que cabía la herencia y la visa social.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda
-----------------------	-----------------------------

Revisado por:	Clara Cuervo
----------------------	--------------

Fecha de elaboración del Resumen:	29	10	2018
--	----	----	------

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**1. Información General**

Tipo de documento	TESIS DOCTORAL
Acceso al documento	
Título del documento	La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios
Autor(es)	Manuela Ángela Fernández Borrero
Director	Octavio Vázquez Aguado
Publicación	2015
Unidad Patrocinante	Universidad de Huelva Departamento de Sociología y Trabajo Social
Palabras Claves	

2. Descripción

El fenómeno migratorio hace que convergen distintas culturas en una ciudad, generando brechas cosmovisionales entre los sujetos. Por ello, surgen las competencias interculturales como habilidades para construir relaciones de respeto con otras culturas. La autora quiere “conocer el nivel de CI de las/os profesionales de los centros de Servicios Sociales Comunitarios de Andalucía y su nivel de SI, así como las características básicas de los proyectos en este ámbito desde la noción de BPI”. A partir de este conocimiento, poder establecer recomendaciones para la implementación de las competencias interculturales. Los objetivos de esta investigación son:

- Conocer el nivel de SI de las personas profesionales de estos servicios. Conocer esta sensibilidad según el tipo de profesión y otras características personales incorporadas en el estudio.
- Conocer el nivel de desarrollo de aspectos relacionados con la intervención en contextos de diversidad cultural
- Conocer el nivel de respuestas correctas dadas a una serie de supuestos prácticos incluidos en el estudio, como reflejo de la evaluación de la praxis profesional adecuada en relación con la diversidad cultural.
- Analizar y conocer si se producen asociaciones, correlaciones y diferencias significativas en las principales variables objeto de estudio (CI y SI) en función de aspectos y características personales, del tipo de disciplina profesional y debido a elementos de intervención incluidos en el estudio.
- Analizar y conocer las relaciones existentes entre las respuestas dadas a supuestos prácticos y cuestiones personales, niveles de CI y de SI.

De esta forma, esta investigación doctoral estaba enfocada a la evaluación de las competencias interculturales de aquellos que realizan los servicios comunitarios, para lo cual utiliza escalas de medición y crea OVAS para la representación de los resultados. De esta manera, su objetivo se orienta a analizar las competencias interculturales con el propósito de encontrar tendencias y establecer guías para generar buenas estrategias.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Vilá, R. (2005): La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la E.S.O (Tesis doctoral) Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1216105-135329/
- Villa, A., y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Zhai, L. y Scheer, S.D. (2004). Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University, *Journal of Agricultural Education*, 45, 39-51.
- Wiseman, R. L., Mitchell R.H., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Where's the "culture" in cross-cultural transition? *Comparative studies of sojourner adjustment. Journal of Cross-cultural Psychology*, 24, 221-249.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.

4. Contenidos

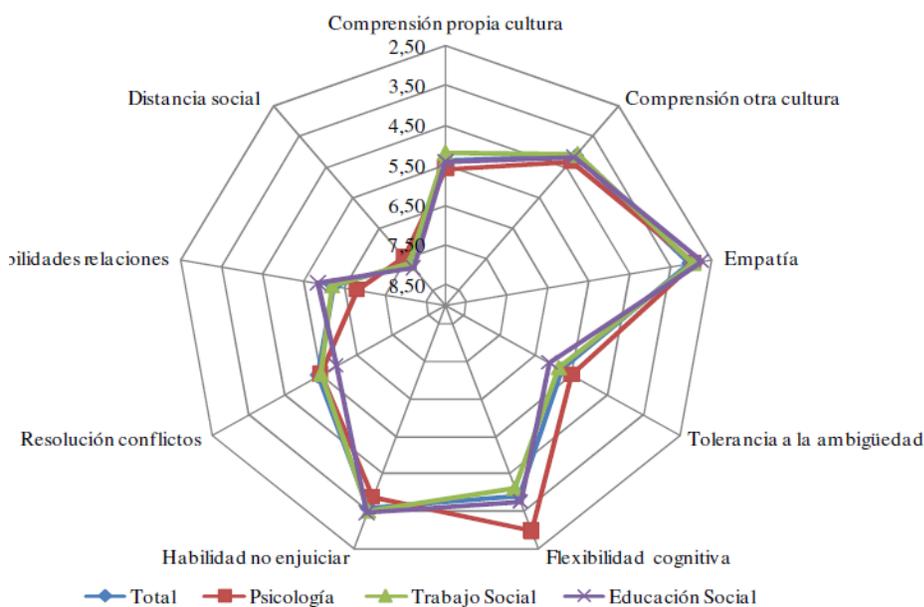
El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Fenómeno migratorio, diversidad cultural y sociedades interculturales: Se hace una aproximación teórica y contextual del fenómeno migratorio a nivel global, europeo, español y de Andalucía. Así mismo, se realiza una conceptualización respecto a la diversidad cultural, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad, la emergencia del concepto superdiversidad y los retos en el marco de la diversidad cultural.

La Competencia Intercultural: Se dedica un apartado a entender la competencia intercultural en los servicios comunitarios, además de diversos modelos de competencia y de la comunicación intercultural.

Método y objetivos: En primer lugar, plantea como problema la particularidad cultural de los sujetos frente las perspectivas de globalización. Además de centrar las competencias interculturales desde ciencias sanitarias solamente. Su objetivo fundamental es “conocer el nivel de CI de las/os profesionales de los centros de Servicios Sociales Comunitarios de Andalucía y su nivel de SI, así como las características básicas de los proyectos en este ámbito desde la noción de BPI” (Fernández, 2015, p. 93). Así mismo, se hace un estudio de la procedencia por parte de los participantes de centros comunitarios. En específico, la autora usó como instrumentos de recolección de datos: por un lado, una escala creada AD-HOC validada de acuerdo a un estudio piloto que buscaba evaluar 50 proyecto y la consulta de expertos, por otro lado, un cuestionario compuesto por diferentes escalas.

Discusión de resultados: la autora hace una profundización, no muy juiciosa, creando unas OVAS en las que se plantean las competencias interculturales como indicadores, haciendo posible reconocer existe en una tendencia respecto a la empatía, flexibilidad cognitiva y la habilidad de no enjuiciar. Sin embargo, competencias como: comprensión de la propia cultura, la distancia social, resolución de conflictos y habilidades en las relaciones.



5. Metodología

<p>Se hace un estudio de la procedencia por parte de los participantes de centros comunitarios. En específico, la autora usó como instrumentos de recolección de datos: por un lado, una escala creada AD-HOC validada de acuerdo a un estudio piloto que buscaba evaluar 50 proyecto y la consulta de expertos, por otro lado, un cuestionario compuesto por diferentes escalas. Sin embargo, no se realiza un apartado en el que explique en qué enfoque epistemológico de investigación se sitúa.</p>			
6. Proyecto de intervención			
(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)			
No tiene.			
7. Conclusiones			
La autora reconoce que es necesario pensar la interculturalidad como herramienta para acceder a personas extranjeras al servicio comunitario y brindar competencias interculturales de manera que se fortalezca su visión y la capacidad de comunicación con otras culturas. En esta formación hay muchos sesgos culturales que determinan relaciones no igualitarias y no hay una relación coherente entre la teoría y la práctica.			
Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:			
Fecha de elaboración del Resumen:	30	10	2018

<i>13</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis doctoral
Acceso al documento	
Título del documento	Educación Superior Intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico
Autor(es)	Manuel Ramiro Muñoz Aquesta
Director	Francisco Esteban Bara

Publicación	2015
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD DE BARCELONA- FACULTAD DE PEDAGOGÍA- PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN Y VALORES
Palabras Claves	Interculturalidad; educación intercultural bilingüe; pueblos indígenas; pobreza; desigualdad.
2. Descripción	
<p>En la Constitución Política de 1991 se establecen los derechos de los pueblos indígenas, sin embargo, ponerlos en marcha enfrenta al gobierno en constantes tensiones que polarizan y no permiten el dialogo. Es pertinente reconocer que hay apuestas para la educación intercultural, pero está siempre desde el sistema convencional de Educación Superior, por tanto, es imperativo presentar las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los aspectos sustantivos en la identidad universitaria que deben ser afirmados para no desnaturalizar la institución universitaria, ante los reclamos de mayor pertinencia social, económica y cultural que surgen de actores sociales con fuerte capacidad de incidencia en las políticas públicas, como los grupos étnicos? - ¿Qué aspectos debe transformar la Universidad para responder de manera pertinente a los retos de la sociedad en general y de los grupos étnicos que irrumpen con fuerza desde su identidad y sabidurías milenarias en el panorama de la Educación Superior en Colombia? - ¿Cuáles son las principales oportunidades y obstáculos de los estudiantes de origen étnico en el sistema de Educación Superior en Colombia? - ¿Qué estrategias de calidad, pertinencia y efectividad deben implementarse para superar los obstáculos y potenciar las oportunidades que tienen los estudiantes de origen étnico, en el marco de una política de Educación Superior inclusiva e intercultural? <p>La formulación del problema se centra en relacionar de manera superficial el conjunto de hechos y de consolidación de una oportunidad de investigación. En mi tesis debo estructurar de manera profunda todo aquello que implica el problema de investigación, sus incidencias, sus relaciones y su importancia.</p> <p>Conforme a ello, este estudio se sitúa desde una perspectiva mixta de investigación, realizando el estudio de caso de dos universidades respecto a las prácticas interculturales que se propician, lo anterior con el fin de consolidar los obstáculos y retos de este tipo de educación en Colombia.</p>	
3. Fuentes	
<p>Principal Bibliografía</p> <p>Relación con los autores estudiados en el seminario</p>	

- Bartolomé, M. (1997). Metodologías cualitativas orientadas hacia el cambio y la toma de decisiones. Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Borrero, A. (1994). Conferencia 13 del Simposio Permanente sobre Universidad. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Borrero, A. (2001). “Educación Superior y desarrollo”. En: Memorias del seminario sobre responsabilidad social de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Borrero, A. (2008a). Enfoques universitarios. Tomo V. Bogotá: Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (2008b). Historia universitaria: la universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa. Tomo 1. Bogotá: Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.
- De Sousa, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: Cuadernos pedagógicos.
- Hernández, A., Salamanca, L., & Ruiz, F. (2007). Colombia, una nación multicultural. Bogotá: DANE - Dirección de Censos y Demografía.
- Unesco - Universidad de San Buenaventura Cali (2002). Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico. Cali: Departamento de Publicaciones USB Cali.
- Unesco-Iesalc, Universidad de San Buenaventura Cali (2002). Proyección social de la universidad: Pertinencia y responsabilidad social de la Universidad de San Buenaventura Cali. Cali: Departamento de Publicaciones USB-Cali.
- Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Declaración final. París: Unesco.
- Unesco (1999). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Memorias. París, 1999. París: Unesco.

4. Contenidos

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

PARTE 1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN: Es importante tener en cuenta que los derechos de los indígenas se estaban implementando a través de una ley, por tal razón se evidencian tensiones entre el gobierno y las necesidades de educación superior de la población indígena. Lo anterior se debe a que brindar el servicio de la educación desconociendo la diferencia cosmovisional, hace que se desvirtúen las prácticas educativas y se actúe de manera interinstitucional. Así, su objetivo de investigación es “Evidenciar los obstáculos y oportunidades de los estudiantes de origen étnico en la Educación Superior colombiana contemporánea” (Muños, 2015, p.24).

PARTE 2. MARCO TEÓRICO: Se realiza una aproximación teórica de los conceptos identidad de la universidad, justificación de la educación superior y su relación con organismos internacionales, contexto normativo y sociocultural de la educación superior en Colombia y, finalmente, contexto de los grupos étnicos en Colombia.

PARTE 3. PROPUESTA METODOLÓGICA: Se fundamenta desde dos vías. Primero, hay un enfoque epistémico y metodológico desde la teoría de los imaginarios sociales, teniendo en cuenta las diversas implicaciones de esta. Segundo, explicita que es una investigación mixta y como método de investigación el estudio de caso de dos universidades, una privada y otra pública.

PARTE 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Se evidenció a través de una evaluación comparativa de los estudiantes, que muchos de ellos eran muchachas jóvenes, que por lo general, eran la primera generación -de su familia- en entrar a la universidad. Los datos cualitativos fueron analizados de una forma muy superficial, pues sólo se enuncian y no se iba más allá.

5. Metodología

La apuesta metodológica está dividida en dos apartados. Por un lado, brinda las debidas orientaciones epistemológicas y metodológicas investigativas que implica analizar los imaginarios sociales. Así, se comprende a profundidad que es un imaginario social, para poder distinguirlo y analizarlo. Por otro lado, la autora afirma que este es un estudio mixto que usa como instrumentos de recolección de información las técnicas de entrevista semiestructurada individual y grupal, observación participante y encuesta.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

No tiene.

7. Conclusiones

SE evidencia que el componente de la identidad está relegado en las universidades, puesto que no se presta la atención suficiente y necesaria. Así, es pertinente relacionar la calidad y la eficiencia con la promoción de una formación integral, al suplir las necesidades culturales en la universidad. En palabras del autor

La universidad, entendida como diálogo de saberes, de diferencias y de culturas, ofrece un lugar de encuentro y expansión a las diferencias, una experiencia de diálogo en una sociedad plural, una dialéctica incesante, irreductible, fecunda, entre las distintas y heterogéneas identidades; experiencia de diálogo que contribuye a formular respuestas y propuestas de solución a las reales necesidades del entorno, un entorno que, para el caso de Colombia y de América del Sur, está configurado por grupos, comunidades, naciones, pueblos y culturas pertenecientes a la Afro América, la Indo América y la América Latina (Muños, 2015, p.265).

Es pertinente que la universidad tome una condición flexible al reconfigurarse las dinámicas, puesto que cada día llegan nuevas tendencias y realidades diferentes respecto a la cultura.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:			
Fecha de elaboración del Resumen:	31	10	2018

<i>14</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
1. información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	
Título del documento	Guía del educador para trabajar la interculturalidad en la materia de lenguaje para niños, niñas de séptimo año de educación básica.
Autor(es)	MARÍA DEL CARMEN BENÍTEZ R.
Director	MAGISTER CATALINA ÁLVAREZ
Publicación	2013
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA SEDE QUITO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Palabras Claves	
2. Descripción	

En Ecuador existe un discurso de diferencia y de interculturalidad fuerte sustentado desde políticas públicas, por lo anterior se hace necesario construir y consolidar mediaciones para generar procesos de interculturalidad en la escuela. Para esto la autora usa cuentos y relatos de diversas culturas con la posibilidad de enseñar en diversidad. Sin embargo, en algún punto se atraviesa la línea de la instrumentalización de la literatura, ya que se busca que los niños aprendan los valores del respeto igualdad como un contenido temático. Es importante en mi tesis, pensar en esa delgada línea de la instrumentalización a la visión de la literatura como bien cultural al cual un sujeto se puede acercar por goce o con fines de construirse y reconstruirse en su comunidad, pero no generando imposición o versiones únicas de la interpretación de la lectura. También, es importante reconocer que no se presenta un apartado epistémico y metodológico de la investigación como tal, ni de la construcción de la guía, ni la especificación de que fuera para esa población. Esta tesis se queda en el plano meramente teórico y normativo en cuanto a la relación del lenguaje, la literatura y la interculturalidad. En mi tesis debo ser juiciosa metodológicamente, porque se desvirtúa el trabajo realizado sin la especificación de la ruta metodológica y los fundamentos epistemológicos que permiten situarme en un paradigma de investigación.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Bákula, C. (2000). Identidad Cultural uno de los detonantes del desarrollo territorial. PNUD.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. decolonialidad, Estado e interculturalidad (págs. 36-40). Bogotá: Tabula Rasa.
- Walsh, C. (23 de junio de 2010). Interculturalidad, Plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado.
- Walsh, C. (2000). Políticas y Significados Conflictivos. Nueva Sociedad, 165.
- Walsh, C. (2008). Universidad Andina Simón Bolívar.

4. Contenidos

El artículo de investigación está conformado por los siguientes apartados:

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO: Se realizó una aproximación teórica a los conceptos de educación intercultural, reconociendo sus sustentos filosóficos y pedagógicos. Además, añadió unos rasgos respecto a la ley orgánica de educación intercultural, sin embargo, pienso que este aspecto debió incluir el marco normativo o político. De esta manera, la autora construyó un entramado teórico respecto a el papel del lenguaje y la literatura en la diversidad y la visión de la maestra como mediadora cultural.

CAPÍTULO II UNA MIRADA A LA BASE LEGAL Y CONCEPTUAL: Se fundamenta desde los estatutos legales que cobijan y protegen la interculturalidad. Es interesante que se

define teóricamente identidad cultural, sin embargo, pienso que este aspecto debió comprender el marco teórico y no el marco normativo o político.

CAPÍTULO III CUENTOS Y RELATOS PARA ACERCARSE A UN MUNDO DIVERSO DESDE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA: Se hace una apuesta para pensar el cuento, los relatos y la cultura como una triada que implica una mediación en la ciudadanía y la construcción de relaciones igualitarias y de respeto. Además, se hace una apuesta respecto a la construcción de valores en la lectura y las competencias interculturales.

CAPÍTULO IV LENGUA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS DE 10 AÑOS: Se realiza una profundización en la expresión oral, las destrezas para escuchar, la construcción del pensamiento de acuerdo a unas etapas y relaciones afectivas. Además, se sustenta la necesidad de la interacción en las destrezas simétricas y asimétricas, que se constituyen en competencias de la interacción humana.

5. Metodología

No tiene

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

No tiene.

7. Conclusiones

La autora reconoce que es importante concebir la interculturalidad desde una descolonialidad, posibilitando trastocar la conciencia social sobre la homogeneización y el racismo. De esta manera, el lenguaje tiene un papel importante en la construcción de la interculturalidad en las comunidades, formando en diversidad, respeto y diálogo. Así, se asume que el lenguaje no solamente se asocia con leer y escribir como actos de decodificación, sino como experiencias culturales que propenden la convivencia.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:			
Fecha de elaboración del Resumen:	1	11	2018

15	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS DOCTORAL
Acceso al documento	
Título del documento	Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá, prácticas y contextos
Autor(es)	Sandra Guido Guevara
Director	Alonzo Torres Carrillo
Publicación	2015
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	

2. Descripción

Esta investigación doctoral estaba relacionada con el reconocimiento de la vulnerabilidad de la población indígena, que es aquejada por la fracturación de su territorio. De este modo, estos sujetos se ven obligados a distanciarse de su cosmovisión al enfrentarse a ciudades como Bogotá, en la que se vinculan niños y niñas de estas características. De esta manera, en esta investigación se hace un énfasis en la educación desde las herencias que perduran y que hacen que hoy seamos lo que somos. Por lo anterior, algunas preguntas que orientaron este estudio son:

Preguntas	Dimensiones	Fuentes
¿Cómo se caracteriza el campo de la educación intercultural urbana en América Latina?	Tensiones entre productores de conocimientos, lugares de circulación, resultados y cuestionamientos.	Normatividad, publicaciones académicas o de movimientos étnicos.
¿Cuál es el contexto familiar, social y educativo en el que se instalan las prácticas educativas analizadas?	Contexto social, económico y cultural en el que se instalan las prácticas.	Entrevistas, publicaciones, guías de información.
¿Qué formas de relación moderno/coloniales están presentes en las tres prácticas analizadas y cuáles han sido las resistencias a estas?	Sujetos, conocimientos y fines que se corresponderían con tres de los elementos moderno/coloniales (raza, pensamiento racional y tiempo lineal).	Prácticas en tres instituciones educativas: Colegio Liceo Nacional Antonia Santos, Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y Gimnasio Real de Colombia.
¿Cuál es la relación entre el campo de la educación intercultural y las prácticas educativas analizadas?	Aportar elementos para la configuración de políticas y prácticas educativas en el marco de la interculturalidad crítica.	Análisis del investigador según el corpus recogido.

En este sentido, es imperativo pensar en estrategias para poner en práctica lo consolidado en las políticas interculturales, promoviendo el reconocimiento y la formación integral en la educación intercultural. Conforme a ello el objetivo del presente estudio alude al análisis de las relaciones moderno/colonial que se producen en las prácticas educativas, a través de un estudio etnográfico. Este último se configuró como una posibilidad para develar las intenciones y las relaciones coloniales y modernas en el marco de dichas prácticas.

3. Fuentes

Principal Bibliografía

Relación con los autores estudiados en el seminario

- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie pensamiento decolonial. Lo pedagógico y lo decolonial. Entre- tejiendo caminos. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanas/Diseno/Archivos/Catherine%20Walsh%20%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Walsh, C. (2001). La interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía xix (48), 25-36.
- Walsh, C. (2007b). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas, 26, 102-113.

4. Contenidos

El proyecto de investigación está conformado por los siguientes apartados:

Capítulo 1. Marcos de acción educativa y políticas de la interculturalidad: Se realiza una aproximación a las políticas y normativas nacionales respecto a la educación de la interculturalidad, reconocimiento de las herencias que perduran en el tiempo como hegemonía cultural.

Capítulo 2. La educación intercultural como campo de conocimiento: ámbitos de expresión investigativa: Se realizó un bosquejo respecto a los estudios investigativos a partir de cuatro categorías: Educación intercultural, Interculturalidad y educación indígena, Educación intercultural e inmigración y Educación intercultural urbana. Se evidenció que muchas investigaciones estaban centradas en la escuela y en la importancia del reconocimiento de diversidad cultural.

Capítulo 3. Soportes conceptuales y de ruta para abordar una investigación

en educación intercultural desde una perspectiva crítica y decolonial. En el cual se considera la etnografía como herramienta epistemológica de investigación, además se reconstruyó conceptualmente los términos “prácticas educativas”, reproducciones y resistencias.

Capítulo 4. Lo que circunda y habita a la escuela: pueblos indígenas educándose en Bogotá.

Se realiza una caracterización de las historias culturales de los sujetos, reconociendo su llegada y su trasfondo familiar en la institución.

Capítulo 5. Interacción de sujetos que se miran desde adentro y desde afuera las relaciones

Se presentan relaciones entre las percepciones de los sujetos y sus experiencias interculturales en el entorno institucional.

Capítulo 6. Conocimiento escolar, formas y contenidos: Se resignifican los términos de enseñanza, evaluación, aprendizaje de Modelos pedagógicos y diferencia cultural, con base en las percepciones y las experiencias.

Capítulo 7. ¿Para qué la escuela? ¿Qué es la escuela?: Se estructura el sentido de la educación, teniendo en cuenta las necesidades culturales, propiciando la configuración de un escenario ideal.

Capítulo 8. Entre reproducciones y resistencias: En cuanto al estudio se reconocen algunos aspectos que no se esperaban en como resultados y otros a los que hay que ponerle atención debido a su complejidad.

5. Metodología

Es interesante que en el marco metodológico se realizó una definición e prácticas educativas, escuela moderna, reproducción o resistencias, de colonialidad, modernidad vs posmodernidad. Seguidamente, se realizó una aproximación epistémica de la investigación situándola desde el paradigma cualitativo que busca comprender e interpretar los fenómenos en un determinado tiempo y espacio. Así, se optó como método de investigación la etnografía, a través del cual se hizo necesario realizar una investigación documental, entrevistas y grabaciones.

6. Proyecto de intervención

(taller, proyecto de aula, secuencia didáctica)

No tiene.

7. Conclusiones

La autora reconoce que hay relaciones distantes entre los maestros y los estudiantes, de acuerdo con miedos y jerarquías que se han configurado través del tiempo. También, es pertinente analizar que los estudiantes se auto reconocen a través de las tradiciones y valores, como trajes típicos. Sin embargo, se pueden evidenciar procesos de discriminación y hostigamiento étnico, por la diferencia cultural, esto hace que se produzcan percepciones negativas frente a lo diferente.

Debido a lo anterior es pertinente generar la atención necesaria en la pedagogía diferencial, comprendiendo la evaluación más allá de la estandarización y las normas. Es importante reconocer que la mayoría d proceso se realizan en español, relegando la lengua indígena y, en sí su cosmovisión.

Elaborado por:	Laura Liliana Zarate Aranda		
Revisado por:	Clara Cuervo		
Fecha de elaboración del Resumen:	2	11	2018

Anexo 2. Formato de la propuesta para la Vicerrectoría del Medio Universitario

Nombre del proyecto, estudio, etc: Entre nosotros	Fecha: 9 de abril del 2019	
Responsable: Laura Liliana Zarate Aranda		
Vinculación P.U.J. Estudiante de Maestría en Educación		
Seguimiento	No llenar	No llenar

OBJETIVO:

- Generar espacios para hablar de sí y del otro, a través de la literatura.
- Producir experiencias intersubjetivas de la cultura de los otros y cultura propia, a través de discusiones literarias y artísticas.
- Acercar a los estudiantes de la P.U.J. a la experiencia estética que brinda la literatura y las artes.
- Consolidar una comunidad que este comprometida por el reconocimiento de la diversidad cultural, como posibilidad para enriquecer la realidad universitaria.

<ul style="list-style-type: none"> • Brindar experiencias de reflexión sobre la diversidad dirigidas a los grupos estudiantiles de la P.U.J. afines con la temática.
<p>PRESENTE LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE APOYO ESPERADOS DE ESTA VICERRECTORÍA: Es imperativo apoyar en la creación, la promoción y la difusión de espacios en los que se aborde la diversidad cultural, a través de la vivencia de la literatura y de las artes. Así mismo, se espera el apoyo con la sistematización de las experiencias con el fin de dejar un registro fílmico de la experiencia y con los instrumentos de recolección de la información de dicho proyecto. Se espera que la Vicerrectoría apoye en la divulgación de la información de la experiencia, posibilitando un reconocimiento a los participantes de este proyecto, para que se consolide como un incentivo.</p>
<p>PRESENTE LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES EN LOS CUALES SE APORTARÁ POSITIVAMENTE A ESTA VICERRECTORIA: Actualmente la diversidad es una realidad educativa universitaria que debe comprenderse desde su complejidad, debido a que implica el reconocimiento, la tolerancia, el respeto y la configuración de relaciones entre sujetos que piensan, actúan y son diferentes. En este contexto, es pertinente ofrecer a la comunidad universitaria un espacio literario para la construcción de vínculos y relaciones entre cosmovisiones, favoreciendo el diálogo intercultural y el fortalecimiento de la identidad. De esta manera, se consolida la diversidad como un potencial en la innovación y posibilita el enriquecimiento de las perspectivas y concepciones del mundo.</p> <p>En este sentido, la experiencia intercultural se puede configurar a través de la literatura, ya que permite conocer diversas cosmovisiones, generar diálogos y producir la intersubjetividad al propiciar la reflexión sobre la identidad y la otredad. Por esta razón, este proyecto permite analizar la relación entre la interculturalidad y la literatura como escenario de construcción de ciudadanos glocales (Machujan, 1995), que se relacionen de manera respetuosa e equitativa entre sí. Finalmente, este proyecto es coherente con la filosofía institucional de la P.U.J. al configurar su misión en la integralidad y la excelencia, ya que está comprometida con el servicio y relacionada con los valores de la Compañía de Jesús. Además, es imperativo reconocer que este tipo de proyectos otorgan valor frente a la internacionalización, el cual es un aspecto a evaluar en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación a nivel institucional y de programas. Por tanto, es pertinente explorar las diversas estrategias y posibilidades referentes a abordar la diferencia cultural en la realidad universitaria.</p>
<p>TIEMPOS / ETAPAS</p> <p>Estas sesiones buscan generar un espacio lleno de literatura (poemas, poesía, cuentos cortos, novelas gráficas, libros álbum, etc.) y arte (obras de arte, videos, música, etc.) como la oportunidad para la expansión del ser humano y la consolidación de espacios de equidad y diversidad. Esta propuesta de intervención se configura como actividad permanente en la modalidad de intervención didáctica, debido al tiempo que se tiene estimado para la implementación de las acciones. Además, la presencia y participación de los estudiantes puede ser intermitente, por tanto, no se puede plantear actividades que se relacionen de manera explícita. Así, las actividades tendrán los mismos objetivos y se generarán diversas acciones para llevarlos a cabo, permitiendo que la participación y colaboración en la planeación de acuerdo con los intereses y expectativas de los estudiantes.</p>
<p>OTRO DE INTERÉS</p> <p>Sistematizar las sesiones del proyecto “entre nosotros” con el fin de estructurar el Proyecto de Investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de la responsable de este proyecto.</p>

Máximo 2 páginas

Anexo 3. Planeaciones de la propuesta “Entre nosotros”

Planeación de Actividad N° 0					
Datos específicos					
Lugar		Fecha		Autor	
Pontificia Universidad Javeriana 02 - 201		1 de agosto del 2019		Laura Liliana Zarate Aranda	
Objetivos		Reflexiones esperadas		Temas/libros, obras u autores	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” • Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia cultural y gozar de la experiencia estética, a través de la literatura y las artes. • Presentar el proyecto de investigación “Lectores interculturales: una Apuesta en Educación Superior” para dar a conocer el trasfondo de la propuesta de intervención. • Discutir y generar interpretaciones respecto a las representaciones sociales que circulan sobre las siguientes culturas: Francia, México, Asia, Colombia, Estadunidense, Inglaterra, Indígenas y Afrodescendientes, al leer literatura y construir ilustraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la literatura infantil • La curiosidad por las distintas maneras de habitar el mundo referente a la Revolución Francesa y la Batalla de Waterloo • Las expectativas de los estudiantes frente al proyecto 		<ul style="list-style-type: none"> • Los Miserables -Lefort, Luc • La peor señora del mundo • The Day War Came - Nicola Davies • Camino a casa- Jairo Buitrago y Rafael Yockteng • King Kong – Anthony Brown • Harry Potter- JK Rowling • Cuentos digitales de Maguare Jimmy el más grande- Jairo Buitrago y Rafael Yockteng 	
Momentos					
N°	0	1	2	3	4

<p style="text-align: center;">Resumen</p>	<p>Se imprimirán y se pegarán en la pared del salón obras de arte y fragmentos de poesía de todo el mundo. Además de monumentos históricos, noticias y artistas de otras partes del mundo.</p> <p>Cuando vayan llegando se les pedirá que exploren y miren las imágenes. De igual manera, estará música instrumental de trasfondo, la cual tiene origen de distintos lugares del mundo. Después de 10 -15 minutos, se les pedirá que se sienten y qué cuenten sobre aquello que pensaron en esta exploración.</p>	<p>Se realizará una bienvenida a los estudiantes que asistieron a la reunión, diciendo <i>“Buenas tardes, nos alegra mucho verlos aquí. Espero que estén bien. Construimos este espacio con el propósito de conocer las culturas del mundo y hablar sobre la diferencia en la manera de habitar el mundo, a través de la literatura y las artes”</i>. De igual manera, se reconocerá que se busca es la reflexión y la discusión sobre eso que se dice en los libros y las artes acerca de las distintas culturas.</p> <p>Se les entregará una tira de papel para que escriban su nombre y un poco de cinta y se les pedirá a los participantes que se presenten.</p> <p>Seguidamente, se empezarán a realizar preguntas referentes al diagnóstico, para lo cual cada participante debe escribir en una hoja y en tamaño grande las respuestas (serán frisos con cada pregunta impresa). Lo ideal es que contesten estas preguntas de manera rápida.</p>	<p>Construiremos una cartografía ilustrada de las representaciones sociales de los participantes frente a las siguientes culturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Francia 2. México 3. Asia 4. Colombia 5. Estadunidense 6. Inglaterra 7. Indígenas 8. Afrodescendientes <p>A cada participante se le entregará una cultura, deben crear una ilustración que recoja lo que sabe, cómo crea que son y estereotipos frente a esta cultura.</p>	<p>Se les entregará un libro álbum de acuerdo con la cultura que le haya tocado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los Miserables - Lefort, Luc 2. La peor señora del mundo 3. The Day War Came - Nicola Davies 4. Camino a casa- Jairo Buitrago y Rafael Yockteng 5. King Kong – Anthony Brown 6. Harry Potter- JK Rowling 7. Cuentos digitales de Maguare 8. Jimmy el más grande- Jairo Buitrago y Rafael Yockteng <p>Se espera que revisen el texto y lo comparen con su producción.</p> <p>Después se leerá un fragmento corto extraído de literatura de esas culturas, que serán seleccionados previamente. Se abrirá el espacio del diálogo presentando cada cultura y reconociendo las diversas</p>	<p>Se les brindará a los participantes unas onces, con ayuda de Servicios de Alimentación.</p> <p>Se explicará el proyecto de investigación <i>“Lectores interculturales: una Apuesta en Educación Superior”</i>, para esto se presentarán las motivaciones del proyecto y se generará un espacio para conocer las expectativas de los estudiantes. Se tomarán notas para recopilar las percepciones y las expectativas de los estudiantes.</p>
---	---	--	---	--	---

				reflexiones que sobresalen en la experiencia.	
Preguntas de la mediadora	<p>¿Qué pensaron mientras veían estas ilustraciones?</p> <p>¿Qué sintieron y de qué se acordaron mientras exploraban estas ilustraciones?</p> <p>¿Han visitado alguno de estos monumentos arquitectónicos?</p> <p>¿Qué experiencias evocó estas pinturas?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo te digo lectura qué se viene a tu cabeza? 2. ¿Qué piensas sobre la literatura? 3. ¿Por lo general qué lees? 4. ¿Has viajado al exterior? 5. ¿Has viajado al interior de Colombia? 6. ¿Qué prefieres leer? 7. ¿Has tenido amigos o conocidos de otros lugares del mundo del país? 8. ¿Cómo te has relacionado con ellos? 9. ¿Qué es lo más difícil de convivir con ellos? 10. ¿Si pudieses ser de otro país o cultura cual te gustaría? 11. ¿Qué acontecimiento histórico te ha marcado? 12. ¿En qué época hubieses querido existir? 13. ¿Qué idiomas hablas, entiendes, lees o escribes? 14. ¿con que persona histórica o personaje literario te sientes conectado? 		<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dibujaron? 2. ¿Por qué dibujaron esto? 3. ¿Qué experiencias evocaron para producir estas ilustraciones? 4. ¿Qué les sugirió el texto que leyeron? 5. ¿Cómo se relaciona el texto leído, la ilustración construida y el texto que les acabe de leer? 6. ¿En qué se distancia el texto leído, la ilustración construida y el texto que les acabe de leer? 	<p>¿Qué piensan de esta sesión?</p> <p>¿Qué expectativas tienen frente al proyecto?</p> <p>¿Qué les gustaría hacer en este espacio?</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Impresiones a color de pinturas, monumentos arquitectónicos y noticias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiras de papel • Marcadores • Cinta 	<ul style="list-style-type: none"> • Papeles con las culturas • Hojas 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas impresas o escritas • Libros 	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • Proyector • Preguntas impresas o escritas

	• Cinta		• Colores, lápices y marcadores		• Refrigerios
Organización	Mesa redonda				
Tiempo estimado	15 minutos	30 minutos	15 minutos	40 minutos 12-15 minutos lectura 35 minutos de discusión	20 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión			Se graba en audio la discusión	Se graba en audio la discusión

Planeación de Actividad N° 1

Datos específicos		
Lugar	Fecha	Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208		Laura Liliana Zarate Aranda
Objetivos	Reflexiones esperadas	Temas/libros, obras u autores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” • Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la literatura en contextos universitarios • Reflexión respecto a los encuentros interculturales entre colombianos y venezolanos. • Las condiciones sociohistóricas y culturales sobre la cultura colombiana 	<p>Libros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cien Años de Soledad, • Todos los cuentos (1927 -2014/ Random House) • Cien años de soledad" y un homenaje (2007, Fondo de Cultura Económica) • Expedición Macondo (Irene Vasco y Rafael Yockteng).

<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las relaciones que se han establecido entre los colombianos y los venezolanos, retomando imaginarios y profundizando en los encuentros interculturales. • Comprender qué sucede con una comunidad que se encuentra con un desconocido y, lentamente, comienza a apropiárselo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los acontecimientos y narraciones que hacen configurar a los sujetos de determinada manera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “El ahogado más hermoso del mundo”, Gabriel García Márquez • La otra orilla (María Carrasco) 		
Momentos				
N°	0	1	2	3
Resumen	<p>Se imprimirán y se pegarán en la pared del salón ilustraciones sobre inmigración, para lo cual se escogieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Warm Welcome (Art Spiegelman, 2015) • “Strangers” (Edel Rodríguez, 2018) • Susan, Aarti, Keerthana and Princess, Sunday in Brooklyn” / “Susan, Aarti, Keerthana y Princess, domingo en Brooklyn (Aliza Nisenbaum, 2018) • Kurds (Hayv Kahraman, 2018) <p>De igual manera alrededor del salón se encontrarán libros de Gabriel García Márquez. Estos textos son: Cien Años de Soledad, Todos los cuentos (1927 -2014/ Random House), Cien años de soledad" y un homenaje (2007, Fondo de Cultura Económica) y Expedición Macondo (Irene Vasco y Rafael Yockteng).</p>	<p>Se realizará una bienvenida a los estudiantes que asistieron a la reunión, se introducirá al Invitado y el invitado iniciará su actividad.</p> <p>Si la interculturalidad está entendida como una relación que afecta a los sujetos que se encuentran, el propósito de la lectura de “El ahogado más hermoso del mundo” es, justamente, comprender qué sucede con una comunidad que se encuentra con un desconocido y, lentamente, comienza a apropiárselo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración (15 minutos): conversación sobre las comunidades (familias, amigos, etc.) a las que pertenecen. Indagación sobre qué características ven en esa comunidad. 2. Lectura comentada en voz alta (45 minutos) 3. Conversatorio sobre la lectura (15 minutos), a partir de preguntas elaboradas por la invitada. 	<p>Se entregará a los participantes una noticia sobre la migración venezolana, para que la lean y la exploren. Se entregará una noticia por pareja, de manera que la lean, resalten y comenten de manera escrita y oral, entre los o las dos, lo que van pensando. Es indispensable que escriban los nombres. (10 minutos)</p> <p>Seguidamente se realizará la lectura en voz alta del libro “La otra orilla”, generando un espacio de confianza y estética al hacer entonaciones con la voz y mostrando las ilustraciones en el proyector (5 a 7 minutos). Se leerá de recorrido, sin lugar para comentarios.</p>	<p>Se les brindará a los participantes unas onces.</p> <p>Se abrirá la discusión respecto a la relación que se ha establecido entre colombianos y venezolanos, teniendo en cuenta el incremento de la migración.</p>

	<p>Cuando vayan llegando se les pedirá que exploren y miren las imágenes y los libros. De igual manera, se pondrá música colombiana instrumental de trasfondo.</p> <p>Después de 10 -15 minutos, se les pedirá que se sienten y que cuenten sobre aquello que pensaron en esta exploración.</p>			
Respuestas o preguntas de la docente		<p>¿Qué es la interculturalidad?</p> <p>¿de qué manera se tienden puentes entre desconocidos?</p> <p>¿cómo se logra un conocimiento del otro?</p> <p>¿Qué interpretaciones surgen respecto a esta historia?</p> <p>¿Cómo relacionan la historia con la realidad colombiana?</p>		<p>¿Qué relaciones podemos establecer frente a lo leímos en las noticias, lo que comentamos y el libro “la otra orilla”?</p> <p>¿Qué piensan de la migración de los venezolanos a tierras colombianas?</p> <p>¿Cómo perciben los imaginarios de los colombianos frente a los venezolanos y viceversa?</p> <p>¿Qué opiniones circulan respecto a la migración venezolana?</p> <p>¿Qué interpretaciones tienen del libro “la otra orilla” respecto a la migración venezolana?</p>
Recursos	<p>Ilustraciones impresas y pegadas en la cartulina :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Warm Welcome (Art Spiegelman, 2015) • “Strangers” (Edel Rodríguez, 2018) • Susan, Aarti, Keerthana and Princess, Sunday in Brooklyn” / “Susan, Aarti, Keerthana y Princess, domingo en Brooklyn (Aliza Nisenbaum, 2018) • Kurds (Hayv Kahraman, 2018) <p>Libros</p>	<p>Cuento “El ahogado más hermoso del mundo”, Gabriel García Márquez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Noticias impresas • Resaltadores, esferos y Post-it • Libro “la otra orilla” (María Carrasco), en físico y digitalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas • Refrigerios

	<ul style="list-style-type: none"> Cien Años de Soledad, Todos los cuentos (1927 - 2014/ Random House), Cien años de soledad" y un homenaje (2007, Fondo de Cultura Económica) y Expedición Macondo (Irene Vasco y Rafael Yockteng). Cinta 			
Organización	Mesa redonda			
Tiempo estimado	15 minutos	75 minutos	15 minutos	15 minutos
Decisiones de sistematización		Se graba actividad de discusión		Se graba en audio la discusión

Planeación de Actividad N° 2

Datos específicos		
Lugar	Fecha	Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 edificio Fernando Barón – Salón 208		Laura Liliana Zarate Aranda
Objetivos	Reflexiones esperadas	Temas/libros, obras u autores

<ul style="list-style-type: none"> • Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” • Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. • Problematicar el uso de la tecnología para la construcción de lazos interculturales, retomando apartados de la novela Kentukis, de la argentina Samantha Schwebelin. • Explorar y reflexionar sobre los encuentros interculturales a través de libros álbum, que relatan encuentros a partir de distintos artefactos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la literatura infantil en contextos universitarios • La curiosidad por las distintas maneras de habitar el mundo • Las condiciones sociohistóricas y culturales sobre las cosmovisiones latinoamericanas • Los acontecimientos y narraciones que surgieron en la Independencia de los países latinoamericanos • El uso de las tecnologías para la construcción de lazos con diferentes personas del mundo. 	<p>Libros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apartes de la novela Kentukis, de la argentina Samantha Schwebelin. • Flotante (David Wiesner) • La cosa perdida (Shaun tan) • El soldadito de plomo (Jorg Muller) • Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago) • La otra orilla (María Carrasco). 	
Momentos			
N°	0	1	2
Resumen	<p>Se imprimirán y se llevarán libros para generar la exploración, la selección de estos está condicionada de acuerdo con el uso medios distintos que se usan para generar lazos entre sujetos de diversas cosmovisiones. Los libros seleccionados serán: Flotante (David Wiesner), La cosa perdida (Shaun tan), El soldadito de plomo (Jorg Müller), Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago) y La otra orilla (María Carrasco). A cada uno de estos libros se les pondrá un Post It que diga “<i>Léeme o explórame</i>” con el fin de evitar lo que sucedió en la sesión pasada y es que no sabían que podían leerlos.</p> <p>De igual manera, se pondrá música Latinoamericana instrumental de trasfondo. Después de 10 -15 minutos, se les pedirá que se sienten y qué cuenten sobre aquello que pensaron en esta exploración.</p>	<p style="text-align: center;">Tema 1: La relación con la tecnología</p> <p>Descripción: Una manera contemporánea de acceder al encuentro con otros es la tecnología. Lo interesante de la presencia de la tecnología es que, justamente, problematiza ese acceso: ¿todos los sujetos tienen la misma oportunidad de contar con este tipo de dispositivos que “acercan el mundo”? ¿de qué manera se establecen relaciones con extraños?, ¿de qué manera se relacionan la interculturalidad y la tecnología? La literatura no siempre muestra de manera transparente las relaciones entre seres humanos, pero permite preguntarnos por cómo la tecnología nos acerca (o nos aleja) del otro.</p> <p>Texto: Apartes de la novela Kentukis, de la argentina Samantha Schwebelin.</p>	<p>Se les brindará a los participantes unas onces.</p> <p>Se abrirá la discusión respecto las experiencias en que conocieron personas por medio de la tecnología, por medio de las preguntas.</p>

Respuestas o preguntas de la docente	<p>¿Qué pensaron mientras exploraban o leían estos libros?</p> <p>¿Qué sintieron y de qué se acordaron mientras exploraban estos textos?</p> <p>¿Qué reflexiones pueden surgir a partir de estos textos?</p>	<p style="text-align: center;">Desarrollo de la sesión</p> <p>1. Exploración (15 minutos): conversación corta sobre cómo manejan la tecnología (redes sociales). ¿Qué tipo de relación tienen con las redes sociales, de qué manera influyen o no en sus relaciones con los otros, cómo participan?</p> <p>2. Estrategia de lectura comentada en voz alta (45 minutos): A partir de los comentarios del punto 1, plantearé algunas preguntas para ir interrumpiendo la lectura a medida que vamos leyendo (¿con qué se identifican?, ¿qué les parece extraño?, ¿qué harían?, ¿qué no harían?, ¿qué intenciones creen que tienen los personajes de la novela en la relación con personas al otro lado del mundo?, etc.)</p> <p>3. Cierre de la sesión (15 minutos): ¿Qué es la interculturalidad?, ¿en qué ayuda la tecnología a la interculturalidad y en qué la dificulta?</p>	<p>¿Qué piensan de los encuentros interculturales a través de la tecnología?</p> <p>¿Han tenido experiencias de este tipo? Cuéntenos un poco sobre esto.</p> <p>¿Por medio de la literatura han construido lazos con alguien de una cultura diferente? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué diferencias existen cuando los sujetos se relacionan por celular, libros o en persona?</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Libros Álbum • Cinta 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas Impresas • Texto: Apartes de la novela Kentukis, de la argentina Samantha Schweblin. • Colores y lápices para que los asistentes anoten sus comentarios, de modo que registren lo que piensen así no deseen comentarlo en público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas Impresas • Refrigerios
Organización	Mesa redonda		
Tiempo estimado	15 minutos	60 minutos	15 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión	Se graba la actividad	Se graba en audio la discusión

Planeación de Actividad N° 3

Datos específicos				
Lugar		Fecha		Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208		Septiembre 05 del 2019		Laura Liliana Zarate Aranda
Objetivos		Reflexiones esperadas		Temas/libros, obras u autores
<ul style="list-style-type: none"> Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. Leer en voz alta fragmentos y elaborar producciones literarias sobre la guerra. Reflexionar sobre la literatura como tecnología que propicia encuentros interculturales y conexiones entre el lector, escritor y los personajes. 		<ul style="list-style-type: none"> El uso de la literatura infantil en contextos universitarios La curiosidad por las distintas maneras de habitar el mundo Las condiciones sociohistóricas que producen sujetos como Ana Frank, los papás de Juan en Agujeros Negros Los acontecimientos y narraciones que surgieron en la Segunda Guerra Mundial 		<p>Libros Álbum:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tengo miedo (Ivar Da Coll) Las maletas de Auschwitz (Palumbo, Daniela 1965) Mambrú perdió la guerra (vasco, Irene 1952) Ana Frank, la biografía gráfica (Jacobson, Sidney 1929) La Gran Guerra 1 de julio de 1916 : el primer día de la batalla del Somme : un panorama ilustrado (Sacco, Joe 1960) Camino a Casa (Jairo Buitrago) The Day War Came (Nicola Davies). <p>Fragmentos de libros</p> <ul style="list-style-type: none"> Agujeros Negros (Yolanda Reyes) [Capitulo 4.], El Diario de Ana Frank (Ana Frank) [martes 18 de mayo de 1943- lunes 19 de julio de 1943- miércoles 4 de agosto de 1943] Si esto es un hombre (Primo Levi). <p>Libros de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Asalto al cielo. Antología Poética Iván Goran Kovacic – La fosa Ivan Goran Kovacic - Sve Goranove Jame
Momentos				
Nº	0	1	2	3
Resumen	Se llevarán libros álbum que ilustren pasajes y narrativas sobre la guerra, lo cuales son: Tengo miedo (Ivar Da Coll)- Las maletas de	Se dará la bienvenida a la Invitada Alejandra Bernal, brindando una presentación corta de su vida como licenciada e ilustradora.	Se generará un espacio de producción literaria en relación con los encuentros interculturales que se generan entre los personajes y el	Se les brindará a los participantes unas onces, con ayuda de Servicios de Alimentación.

	<p>Auschwitz (Palumbo, Daniela 1965), Mambrú perdió la guerra (Vasco, Irene 1952), Ana Frank, la biografía gráfica (Jacobson, Sidney 1929), La Gran Guerra 1 de julio de 1916 : el primer día de la batalla del Somme : un panorama ilustrado (Sacco, Joe 1960), Camino a Casa (Jairo Buitrago) y The Day War Came (Nicola Davies) .</p> <p>Cuando vayan llegando se les pedirá que exploren y miren las imágenes. De igual manera, estará el soundtrack del Pianista, como música instrumental de trasfondo. Después de 10 -15 minutos, se les pedirá que se sienten.</p>	<p>Se realizará una lectura en voz alta sin pausas de fragmentos de Agujeros Negros (Yolanda Reyes) [Capítulo 4.], El Diario de Ana Frank (Ana Frank) [martes 18 de mayo de 1943- lunes 19 de julio de 1943- miércoles 4 de agosto de 1943] y Si esto es un hombre (Primo Levi). 15 minutos</p> <p>Se abrirá la discusión respecto a sensaciones e interpretaciones que hacen los sujetos a respecto de estas lecturas.</p>	<p>lector. De este modo, se realizarán parejas en las que uno se dedique a escribir y otro a ilustrar.</p> <p>Para evitar el bloqueo creativo se tendrán frases como detonantes creativos, en los que se explicitarán personas, situaciones, lugares, etc.</p> <p>Después de 15 minutos cada uno intercambiará su producción, así el escriba dotará de significado textual a la ilustración y el ilustrador elaborará una pieza frente a lo escrito.</p> <p>Después de 15 minutos se les pedirá a las parejas que hablen sobre la producción que realizaron y discutan sobre sus impresiones y percepciones.</p>	<p>La invitada contará su experiencia en la creación de un diario a partir de la lectura de las crónicas de Narnia, haciendo énfasis en la conexión con el autor, la trama, los personajes, etc. Seguidamente, se abrirá un espacio de discusión respecto a cómo a partir de la literatura se generan encuentros interculturales que trastocan al sujeto lector .</p> <p>De esta manera, cada pareja mostrará la producción literaria construida y se generarán reflexiones respecto a cómo la literatura nos transporta a otras situaciones, por medio de las preguntas propiciadas por Laura.</p>
<p>Respuestas o preguntas de la docente</p>		<p>¿Qué sintieron en la lectura? ¿Con qué relacionan esta historia? ¿Qué les dice para su vida este libro?</p>		<p>¿Qué recuerdos trajo a su mente mientras producían este texto? ¿En qué se inspiraron? ¿Qué pudieron reflexionar frente a la producción literaria? ¿Cómo fue el proceso? ¿Qué piensan sobre la literatura?</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Libros álbum: Tengo miedo (Ivar Da Coll)- Las maletas de Auschwitz (Palumbo, Daniela 1965), Mambrú perdió la guerra (vasco, Irene 1952), Ana Frank, la biografía gráfica (Jacobson, Sidney 1929), La Gran Guerra 1 de 	<p>Fragmentos de los libros</p> <ul style="list-style-type: none"> Agujeros Negros (Yolanda Reyes) [Capítulo 4.], El Diario de Ana Frank (Ana Frank) [martes 18 de mayo de 1943- lunes 19 de julio de 1943- miércoles 4 de agosto de 1943] 	<ul style="list-style-type: none"> Papel para ilustrar y para escribir. Lápices Colores Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas impresas o escritas Refrigerios

	julio de 1916 : el primer día de la batalla del Somme : un panorama ilustrado (Sacco, Joe 1960), Camino a Casa (Jairo Buitrago) y The Day War Came (Nicola Davies)	<ul style="list-style-type: none"> Si esto es un hombre (Primo Levi) [Página 4, página 11 y 12]. 		
Organización	Mesa redonda			
Tiempo estimado	20 minutos	30 minutos	40 minutos	30 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión	Se graba en audio la discusión		Se graba en audio la discusión

Planeación de Actividad N° 4		
Datos específicos		
Lugar	Fecha	Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208	Septiembre 19 del 2019	Laura Liliana Zarate Aranda
Objetivos	Reflexiones esperadas	Temas/libros, obras u autores

<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” ● Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. ● Propiciar reflexiones sobre los modos de construcción de la otredad y lo propio en los encuentros interculturales, a partir de la lectura de <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001) y la producción de un personaje literario. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El uso de la literatura infantil en contextos universitarios ● La curiosidad por las distintas maneras de habitar el mundo ● Las condiciones socio históricas y culturales sobre la producción de la otredad y lo propio ● Los acontecimientos y narraciones que hacen configurar a los sujetos de determinada manera. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001) ● <i>Ser y Parecer</i> (Isol, 2008) ● <i>El libro triste</i> (Rosen Michael, 1946) ● <i>Jesús Betz</i> (Frédéric Bernard, 1969) ● <i>El increíble niño come libros</i> (Oliver Jeffers, 1977)
--	---	---

Momentos

N°	0	1	2	3	4
Resumen	<p>Se llevarán los libros álbum: <i>Ser y Parecer</i> (Isol, 2008), <i>El libro triste</i> (Rosen Michael, 1946), <i>Jesús Betz</i> (Frédéric Bernard, 1969), <i>El increíble niño come libros</i> (Oliver Jeffers, 1977). Cuando vayan llegando se les pedirá que exploren y miren las imágenes de los textos. De igual manera, se pondrá música instrumental de trasfondo.</p> <p>Después de 10 -15 minutos, se les pedirá que se sienten y qué cuenten sobre aquello que pensaron en esta exploración.</p>	<p>Se realizará una bienvenida a los estudiantes que asistieron a la reunión, se introducirá al Invitado y el invitado iniciará su actividad.</p> <p>El invitado realizará una introducción a los textos de no ficción.</p>	<p>El invitado leerá en voz alta el texto <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001), realizando entonaciones y modulaciones con la voz, imprimiendo el sentido estético de la crónica.</p> <p>Seguidamente, se realizará un conversatorio sobre las impresiones de la lectura del texto, algunas interpretaciones y sensaciones de la experiencia.</p>	<p>El invitado orientará la creación de un personaje de la siguiente manera. Primero, cada participante debe hacer una lista de características de un personaje. Segundo, se intercambiarán las listas y cada participante debe construir un relato narrativo del personaje.</p>	<p>Se les brindará a los participantes unas onces, con ayuda de Servicios de Alimentación.</p> <p>Se abrirá la discusión respecto a los modos en que a partir de la literatura se produce una visión del otro y de sí mismo, a partir de preguntas por parte de Laura. Para ello, cada participante presentará su producción, en el marco se realizarán preguntas respecto a su relación con el personaje y con el otro.</p>

Respuestas o preguntas de la docente	<p>¿Qué pensaron mientras veían estas ilustraciones?</p> <p>¿Qué sintieron y de qué se acordaron mientras exploraban estas ilustraciones?</p>		<p>¿Qué impresiones tienen de la lectura?</p> <p>¿Cómo se sintieron en la lectura?</p> <p>¿Cómo relacionan esta historia con su vida o sus experiencias?</p> <p>¿Qué interpretaciones pueden construir a partir de esta lectura?</p>		<p>¿Por qué escogieron esas características?</p> <p>¿Qué relación tienen esas características con el sujeto productor?</p> <p>¿En qué pensaban mientras realizaron las producciones narrativas?</p> <p>¿Cómo podemos relacionar este texto de <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001) y la construcción del personaje?</p>
Recursos	<p>Libros álbum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ser y Parecer</i> (Isol, 2008) • <i>El libro triste</i> (Rosen Michael, 1946) • <i>Jesús Betz</i> (Frédéric Bernard, 1969) • <i>El increíble niño come libros</i> (Oliver Jeffers, 1977) 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel- hojas carta • Lápices 	<ul style="list-style-type: none"> • Refrigerios
Organización	Mesa redonda				
Tiempo estimado	15 minutos	10 minutos	40 minutos	15 minutos	40 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión		Se graba actividad		Se graba actividad

Planeación de Actividad N° 5

Datos específicos

Lugar	Fecha	Autor
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208	Octubre 3 del 2019	Laura Liliana Zarate Aranda
Objetivos	Reflexiones esperadas	Temas/libros, obras u autores
<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” ● Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. ● Propiciar reflexiones sobre los modos de saber consolidados históricamente, por comunidades culturales, a partir de la lectura compartida de narraciones sobre la creación del mundo (Big Bang, Multiversos, Génesis, Mito Wayu y Mito Maya). 	<ul style="list-style-type: none"> ● El uso de la literatura infantil en contextos universitarios ● La curiosidad por las distintas maneras de consolidar saberes sobre el mundo ● Las condiciones sociohistóricas y culturales sobre la producción de verdad. ● Los acontecimientos y narraciones sobre la creación del mundo que hacen configurar a los sujetos de determinada manera. 	<p><i>Textos- narraciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Big Bang (Artículo WEB)</i> ● <i>Génesis- La biblia</i> ● <i>La creación (Moeyaert, Bart 1964)</i> ● <i>La Vuelta al Mundo en 25 Mitos (Diana Uribe Forero 1959-)</i> ● <i>El libro de los cuentos del mundo (Maglia, Haroldo 1944-)</i> ● <i>Cuentos sobre el origen del hombre y el mundo (Beuchat Reichardt, Cecilia 1947-)</i> ● <i>El esplendor de la cultura maya la leyenda de Ahau (Navarro Santalla, Antonio 1959-)</i>

Momentos				
N°	0	1	2	3
Resumen	<p>Se realizará una exposición de los diversos mapas que representan en mundo (al inicio estarán tapados), de acuerdo a verdades establecidas históricamente. Estos se pegarán en la pared del salón, con un breve título.</p> <p>A las 4:15 p.m. se les dará la bienvenida a todos los estudiantes que amablemente asisten a la sesión. Seguidamente, se les pedirá a los estudiantes que dibujen un mapa mundi, cuando ya lo tengan se solicitará que se acerquen a la exposición, revisen y discutan sobre los mapas.</p> <p>Después de 10 minutos, se les pedirá a los estudiantes que se sienten e iniciará un conversatorio, a partir de preguntas de Laura Zárate.</p>	<p>Se organizarán grupos de mínimo 2 o máximo 3, a cada pareja se le entregará un texto el cual deben leer de manera compartida, y deben subrayar, comentar, etc.</p> <p>Después de leído el texto, cada pareja debe construir una ilustración que represente esa verdad consolidada históricamente sobre la creación del mundo.</p>	<p>Cuando los participantes terminen de realizar su representación, se realizará un debate. Lo ideal es que los primeros 10 minutos cada pareja se mantenga en su posición, justificándose en los saberes recopilados.</p>	<p>Se realizará el conversatorio a para reflexionar en torno al diálogo de saberes, reconociendo la reflexión entre los lugares de enunciación de los saberes y la producción de la verdad. Se les brindará a los participantes unas onces.</p> <p>Con el ánimo de motivar la reflexión sobre los mecanismos de producción de verdades, se proyectarán los siguientes videos, teniendo como centro de reflexión los modos en qué se configura la verdad, el lugar de enunciación y la necesidad del diálogo de saberes:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dtCj4h_jAdM</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wmH4-NE8ULs</p>
Respuestas o preguntas de la docente	¿Qué reflexiones pueden realizar frente al mapa que produjeron?		<p>¿Cómo se creó el mundo?</p> <p>¿Qué hace que esta versión sea más verdadera que las otras?</p>	<p>¿Cómo se construyen estas verdades?</p> <p>¿Qué verdad está por encima de otra?</p>

	<p>¿Qué pensaron mientras veían estas imágenes?</p> <p>¿Qué interpretaciones pueden realizar frente a la construcción de estos mapas?</p> <p>¿Qué saberes subyacen de las construcciones cartográficas?</p> <p>¿Qué reflexiones pueden surgir de esta exposición?</p>		<p>¿Cómo creen que se construyeron estas verdades?</p>	<p>¿Qué pasa con la enunciación de la verdad y la construcción de la misma?</p> <p>¿Cómo podemos construir el concepto de diálogo?</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas impresas ● Hojas ● Lápices ● Colores ● Mapas impresos pegados en cartulina negra y con una hoja iris encima. ● Cinta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos impresos ● Lápices ● Resaltadores ● Colores ● Hojas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas ● Refrigerios
Organización	Mesa redonda			
Tiempo estimado	30 minutos	30 minutos	20 minutos	30 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión		Se graba actividad	Se graba actividad

Planeación de Actividad N° 6

Datos específicos

Lugar	Fecha	Autor			
Pontificia Universidad Javeriana 02 – 208	Octubre 17 del 2019	Laura Liliana Zarate Aranda			
Objetivos	Reflexiones esperadas	Temas/libros, obras u autores			
<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer perspectivas y expectativas de posibles participantes frente al proyecto “Diversidad Cultural, a través de las letras” ● Brindar un espacio para reflexionar sobre la diferencia y gozar de la experiencia estética a través de la literatura y las artes. ● Generar una experiencia estética con poesía indígena con la posibilidad de discutir el canon y la inclusión en literatura, por medio de una Minga. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El uso de la literatura infantil en contextos universitarios ● La curiosidad por las distintas maneras de habitar el mundo ● Las condiciones socio históricas y culturales sobre la producción de la otredad y lo propio ● Los acontecimientos y narraciones que hacen configurar a los sujetos de determinada manera. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estercilia Simanca, cuento manifiesta no saber firmar... problemática frente a la comunidad wayuu y el estado. • Poesía de Humberto Akabal. Antología poemas. Sobre la tierra y el territorio indígena. • Poesía de Hugo Jamiroy. Migración indígena. 			
Momentos					
N°	0	1	2	3	4

<p>Resumen</p>	<p>Se presentará el Video “Hilando memorias” sensibilización a las dinámicas de educación intercultural en la universidad. Seguidamente, la invitada presentará el contexto del video y el trabajo de las mingas de la palabra e imagen, para lo cual generará un conversatorio a partir de lo visto.</p>	<p>Se realizará una introducción de referentes y alcances de las literaturas indígenas en Latinoamérica y Colombia en el contexto educativo universitario y escolar.</p> <p>Se realizará una lectura comunitaria, a través de diapositivas en voz alta, turnándose los tiempos de lectura.</p>	<p>Se realizará un debate referente al papel de la literatura a la luz de las cosmovisiones indígenas, el diálogo de saberes en la configuración del conocimiento, subjetividades y relaciones de poder.</p>	<p>Se realizará la socialización de EILA. V ENCUENTRO INTERCULTURAL DE LITERATURAS AMERINDIAS que se llevó a cabo en 2018 en la universidad por la facultad de ciencias sociales, así se espera generar el espacio para demostrar la necesidad de descolonizar el saber literario y dar paso a otros diálogos.</p>	<p>Se les brindará a los participantes unas onces.</p> <p>Mini-minga de poesía colectiva entre los participantes. Trabajo comunitario. En el papel craft se les dará marcadores y la idea es que puedan construir un poema con referentes de palabras indígenas que se les brindará (a través de papeles) deberán crear varios poemas por parejas a partir de las palabras dadas.</p> <p>Finalmente, la idea es que puedan unir la producción literaria a través de la metodología “cadáver exquisito” es decir, ir hilando los poemas con la palabra del otro. La idea es al final, colocarles un poco de música indígena de fondo y que se cojan las manos en círculo y puedan ir improvisando la versión final de ese poema construido. La palabra minga traduce trabajo comunitario. Entonces, la idea sería una producción literaria colaborativa, comunitaria</p>
-----------------------	---	--	--	--	--

<p>Respuestas o preguntas de la docente</p>	<p>¿Cuál es nuestro rol como ciudadanos frente a la interculturalidad?</p> <p>¿Qué traigo (que tengo, que soy, experiencias) traigo en mi “mochila” en mi equipaje?</p> <p>¿Tenía algún conocimiento de estas prácticas artísticas y literarias interculturales desarrolladas en el espacio de la universidad?</p>		<p>¿Cómo se piensa el canon literario VS las literaturas indígenas? ¿Por qué es necesario</p> <p>pensar la literatura en plural y no en singular? ¿Cuál es el rol de la inclusión de otras literaturas en la escuela en Colombia?</p>		<p>¿Por qué escogieron esas características?</p> <p>¿Qué relación tienen esas características con el sujeto productor?</p> <p>¿En qué pensaban mientras realizaron las producciones narrativas?</p> <p>¿Cómo podemos relacionar este texto de <i>La niña más odiosa del mundo</i> (Alberto Salcedo Ramos, 2001) y la construcción del personaje?</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas impresas ● Video 	<p>Textos en digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estercilia Simanca, cuento manifiesta no saber firmar... problemática frente a la comunidad wayuu y el estado. • Poesía de Humberto Akabal. Antología poemas. Sobre la tierra y el territorio indígena. • Poesía de Hugo Jamiy. Migración indígena. 			<ul style="list-style-type: none"> ● Un pliego de papel craft ● Marcadores permanentes ● Refrigerios

Organización	Mesa redonda				
Tiempo estimado	15 minutos	30 minutos	15 minutos	10 minutos	35 minutos
Decisiones de sistematización	Se graba en audio la discusión	Toma de fotos	Se graba actividad		Se graba actividad

Anexo 4. Formatos de Consentimiento Informado



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Educación

Bogotá, agosto del 2019

[VIGILADA MINEDUCACIÓN]

Consentimiento informado

El presente comunicado tiene como fin informar a ustedes sobre el proyecto de investigación que realizará Laura Liliana Zarate Aranda, identificada con la cédula de ciudadanía 1.015.462.252 de Bogotá, optante al título de Magister en Educación de Pontificia Universidad Javeriana. Como parte de su proyecto de grado, la docente investigará la configuración de subjetividades de los estudiantes que participan en experiencias interculturales a través de la literatura. Así, se ha construido un espacio de discusión literaria que gire en torno a la interculturalidad titulado “*Diversidad Cultural a través de las letras*”. Es pertinente mencionar que este proyecto cuenta con aprobación y apoyo de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana y la Facultad de Educación de la misma institución.

Con el fin de sistematizar la propuesta, para dicha investigación se analizarán observaciones, registros audiovisuales, encuestas y entrevistas a los participantes, por tanto se grabará en audio el desarrollo de las sesiones, registrando fotografías y realizando videos de lo que experiencia vivida en estos talleres. Respecto a la divulgación de los videos, las fotos y los audios se crearán documentos de investigación -como ponencias, mesas de trabajo y posters- que se presentarán en congresos de investigación sobre educación, literatura o interculturalidad, con la intención de construir conocimiento pedagógico.

En el evento en que se considere que la Universidad dio un uso contrario al autorizado y a las leyes aplicables, manifiesto que he sido informado que podré hacer la reclamación a través de una comunicación motivada dirigida a la Universidad. Las directrices institucionales sobre Tratamiento de Datos Personales pueden ser consultadas en la página web: http://www.javeriana.edu.co/documentos/tratamiento_datos_personales.pdf

Por este motivo, a continuación se entrega este formato de consentimiento informado en el que usted autoriza la divulgación y la reproducción de las imágenes, los videos y los audios en los que usted aparezca.

Yo _____ mayor de edad identificado con la cédula de ciudadanía _____ de _____, autorizo a la Pontificia Universidad Javeriana y a la Facultad de Educación de dicha universidad el uso de mi imagen, mediante la reproducción y comunicación pública de su retrato y voz, con la finalidad de ser incluidos en obras pedagógicas, artísticas y audiovisuales elaboradas por la entidad. Además, doy permiso de que se utilicen los audios, las fotografías y los videos en trabajos académicos en los que aparezca (como ponencias, posters y mesas de trabajo) y de divulgación.

Firma

CC.

Bogotá, agosto de 2019



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Educación

| VIGILADA MINEDUCACIÓN |

Consentimiento informado

El presente comunicado tiene como fin informar a ustedes sobre el proyecto de investigación que realizará Laura Liliana Zarate Aranda, identificada con la cédula de ciudadanía 1.015.462.252 de Bogotá, optante al título de Magister en Educación de Pontificia Universidad Javeriana. Como parte de su proyecto de grado, la docente investigará la configuración de subjetividades de los estudiantes que participan en experiencias interculturales a través de la literatura. Así, se ha construido un espacio de discusión literaria que gire en torno a la interculturalidad titulado “*Diversidad Cultural a través de las letras*”. Es pertinente mencionar que este proyecto cuenta con aprobación y apoyo de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana y la Facultad de Educación de la misma institución.

Con el fin de sistematizar la propuesta, para dicha investigación se analizarán observaciones, registros audiovisuales, encuestas y entrevistas a los participantes, por tanto se grabará en audio el desarrollo de las sesiones, registrando fotografías y realizando videos de lo que experiencia vivida en estos talleres. Respecto a la divulgación de los videos, las fotos y los audios se crearán documentos de investigación -como ponencias, mesas de trabajo y posters- que se presentarán en congresos de investigación sobre educación, literatura o interculturalidad, con la intención de construir conocimiento pedagógico.

En el evento en que se considere que la Universidad dio un uso contrario al autorizado y a las leyes aplicables, manifiesto que he sido informado que podré hacer la reclamación a través de una comunicación motivada dirigida a la Universidad. Las directrices institucionales sobre Tratamiento de Datos Personales pueden ser consultadas en la página web: http://www.javeriana.edu.co/documentos/tratamiento_datos_personales.pdf. Por este motivo, a continuación se entrega este formato de consentimiento informado en el que usted como representante legal del menor autorice la divulgación y la reproducción de las imágenes, los videos y los audios en los que su hijo o representado aparezca. **Por virtud de este documento, el suscrito declara que es legalmente titular de la patria potestad del menor, y en consecuencia, garantiza que puede otorgar la presente autorización y cesión, sin limitación alguna, de conformidad con el Código de la Infancia y la Adolescencia vigente.**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad identificado con la cédula de ciudadanía _____ de _____, autorizo a la Pontificia Universidad Javeriana y a la Facultad de Educación de dicha universidad el uso de la imagen de mi representado _____ estudiante, mediante la reproducción y comunicación pública de su retrato y voz, con la finalidad de ser incluidos en obras pedagógicas, artísticas y audiovisuales elaboradas por la entidad. Además, doy permiso de que se utilicen los audios, las fotografías y los videos en trabajos académicos en los que aparezca (como ponencias, posters y mesas de trabajo) y de divulgación.

Firma del representante legal

CC.

ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Yo _____ identificado con Tarjeta de identidad

No. _____, he leído y entendido este documento, y acepto participar voluntariamente en el Proyecto de investigación. Firma (Estudiante): _____

Anexo 5. Formato de Matriz de Revisión Documental

Matriz de Revisión Documental																	
Elaboración propia																	
#	Título	País	Estudio desarrollado en	año	Base de datos	Descriptor	Tipo de documento	Categoría/Tendencia	Referencia APA	Problema	Cómo se ve la interculturalidad	Cómo se ve la literatura	Conceptos teóricos emergentes	Población	Metodología	Análisis	Principales resultados
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	

Anexo 6. Entrevistas

Entrevista Vicerrector Medio Universitario

E1: Entrevistadora 1

E2: Entrevistadora 2

V: Vicerrector del Medio Universitario

E2: Agradecerle muchísimo por la oportunidad que nos dios con Margarita Tascon; para hacer el ejercicio de los

V: Les fue bien con

E2: los talleres, si se pudo desarrollar, digamos que hubo un contratiempo fue relacionado con los del paro, pero a pesar de eso pudimos desarrollar las sesiones, se hizo la intervención, entonces si agradecemos infinitamente por esa oportunidad y pues la idea es a partir de esta entrevista tener un insumo adicional acerca de como se ve esas relaciones entre interculturalidad, internacionalización y digamos como puede contribuir un ejercicio en el cual se articule por ejemplo la literatura, el trabajo de literatura al ejercicio de la interculturalidad desde una visión que de alguna manera **Laura** le va contar mas acerca de su trabajo, entonces; si queríamos si primero que todo agradecerle

V: Con mucho gusto

E2: y es muy importante lo que nos pueda aportar aquí en esta entrevista.

V: muchas gracias

E1: Bueno, quisiera contar todo el marco del proyecto y es que este proyecto de investigación trata de analizar los modos de ser sujeto que se configuran en escenarios literarios en donde se trata la interculturalidad, entonces; cuando nosotros construimos estos talleres que fueron siete, en este segundo semestre del 2019, nos dimos cuenta que podíamos generar unas experiencias literarias y que partir de los libros de la lectura, de novelas, cuentos y libros llamados literatura infantil, pero se llaman libros álbum, podríamos hablar de temas sobre la otra otredad, sobre las reflexiones de relaciones humanas, sobre por ejemplo; encuentros con los estereotipos y esto pues ya nos a permitido reflexionar y ver toda la grandeza de construir un escenario, donde si bien esta lo disciplinar por estar estudiantes de distintos lugares de denuncia disciplina entonces habían estudiantes de educación pero también estudiantes de lenguas modernas, de ciencias políticas de relaciones internacionales y entonces; pues allí pudo darse un dialogo entre lo que se pretende de ser un ciudadano global, entonces; en ese sentido pudimos recabar algunos aspectos y rasgos específicos que nos brinda la universidad entre ellos el servicio y es que la interculturalidad ellos la asociaban como a esa posibilidad de formarse para el

otro y no solamente para un título, por ejemplo; entonces allí se reflexionaba fuertemente sobre esos siete talleres en los que trabajamos tuvimos la gran fortuna que asistieron gran cantidad de estudiantes después de toda la experiencia vivida hicimos un grupo de discusión con ellos en donde conocimos su experiencia como tal, entonces; allí resaltaban fuertemente el papel de la universidad en su formación integral en la formación para el servicio, en su formación a nivel de los intercultural como posibilidad de conocer otras culturas, entonces; de acuerdo con todas estas apuestas que se encontró con los estudiantes nos surgía la inquietud de bueno nos hablan mucho de como la universidad nos está premiando como estamos construyendo un ciudadano distinto a de otras universidades entonces por ello nos parece muy importante conocer que tipo de ciudadano se forma en la javeriana cual es la postura como tal y desde allí tratar de recabar todo esto que nos hace distintos que nos permite estar en un grado de pertinencia para el entorno para la sociedad.

V: Muy bien

E1: en ese sentido pues la primera pregunta que abordamos: es como ¿Qué tipo de ciudadano quiere formar la universidad javeriana?

V: Yo creo que la universidad ha tenido claro desde hace muchos años que tipo de persona quiere, porque yo diría que el concepto de persona está un poquito antes que el de ciudadano porque,

E1: Claro

V: Porque es un concepto general, mundial, global, en cambio el de ciudadano es más local, un poquito más local, porque depende del entorno, depende de como se mueva, como se relaciones, depende del tipo de desarrollo que tiene el país, depende de la cultura que vive en propio lugar y que aun en un solo país encuentra ya las localidades que son distintas y que determinan un modo de ser de una persona distinta y pues la compañía de Jesús en su labor educativa de varios siglos le apuntado a la formación de un ser integral, de una persona integral, podemos utilizar la palabra holístico para pensar en todas las dimensiones de la persona, podemos utilizar la categoría integral para decir los mismo, para decir como llega un chico y una chica como llegan a la universidad y con que desarrollos se van toda su parte académica que es importantísima y siempre la universidad lo han tenido top, niveles altísimos, que procuramos mantener siempre y que pues por todas las evaluaciones no son internas sino sobre todo externas conservamos, una alta excelencia académica por otro lado hay otras dimensiones de la persona que muy especialmente en lo que nosotros llamamos el medio universitario se viven, entonces; estamos hablando de su dimensión espiritual, no religiosa sino espiritual, su dimensión espiritual como persona humana, los valores que trae y los valores que se pueden trabajar en este periodo de tiempo de cuatro o de cinco años quizás hasta el postgrado 5 - 6 años con los estudiantes, hay una dimensión sociopolítica que por medio de la academia pero también por medio de otras actividades que ofrece el mismo medio universitario se van desarrollando su capacidad crítica su capacidad para escoger sus posiciones políticas para ver el mundo político eh y quien lo creyera ese es un asunto espiritual, es decir; comprender la política es un asunto espiritual pero también tenemos la dimensión estético cultural de la persona que puede ser por un lado o puede ser por otro, que puede ser en el teatro, en la danza, en la música, en la literatura, en el cuento

en tantísimas formas de expresión personal que traen los mismos chicos y chicas. Hay una dimensión de autonomía que también se trabaja en todos los espacios de la universidad y es como llevamos a la persona para que en este periodo de tiempo pueda tomar decisiones personales y autónomas y eso conlleva detrás libre albedrío pero sobre todo la libertad y como concibe la libertad, como la entiende como un valor bueno yo diría como en general es como eso, nosotros como universidad como obra apostólica en la compañía de Jesús, tenemos claro que queremos formar a una persona integralmente, pero sobre todo una persona que sea para los demás tu lo mencionaste ahora esa, una persona no solo para si misma si nosotros logramos ese objetivo de que sean personas de que le sirvan a la sociedad donde quiera que estén y por eso lo cultural o lo intercultural tiene matices, no esta persona que estudio educación en la Pontificia Universidad Javeriana y se fue hacer un posgrado a Prindoga y después se fue hacer un doctorado a Paris y lo contrataron después en Rusia esa persona que esta transmitiendo de nosotros de lo que somos nosotros la javerianidad el himno nuestro pone muy manifiesto y muy de presente que el javeriano o la javeriana hay donde están son javerianos y la javerianidad es eso y por eso yo creo que la educación Jesuítica se distingue precisamente porque está formando a la persona en unos valores específicos, bueno eso para empezar tu me puedes ayudar tu con tus preguntas.

E1: Claro, en ese marco me gustaría de pronto abundar un poco sobre esa formación para el servicio y es que significa realmente a formar javerianos no los mejores del mundo sino para el mundo; que ese también es un eslogan que se venía abanderando y se materializa por medio de las interacciones con los estudiantes y pues si me gustaría conocer un poco más sobre esa vocación para el servicio.

V: Las raíces profundas del servicio como la vemos nosotros los jesuitas están inscritas en la buena nueva de Jesús y para nosotros es la guía de hecho, es curioso cuando nace la compañía de Jesús, siendo su líder San Ignacio, los que se juntaron que venían de París todos muy bien formados entre ellos San Francisco Javier, Pedro Pablo, Ignacio de Loyola y estos primeros compañeros de se fueron de París hasta Roma y se ofrecieron al Papa gente todos doctores, 10 doctores que van y le dicen al Papa bueno aquí estamos formados que quiere hacer con nosotros y es hay donde nace la compañía porque el Papa inmediatamente que maravilla, que voy hacer con estos, entonces; los voy a dispersar a este lo pongo allí a este lo pongo allí es gente muy bien formada a este lo mando para la india a este lo mando a Egipto a este lo mando a Portugal a este lo mando a España, entonces; no había nacido la compañía todavía entonces; ellos se juntan y les dicen el Papa los va dispersar formemos un grupo, hagamos constituciones, establezcamos una compañía y todas las comunidades religiosas o las ordenes religiosas antiguas tomaron el nombre de los fundadores los franciscanos de San Francisco, los Dominicos de Santo Domingo, los de san Agustín, etc.. etc., estos dijeron no nos vamos a llamar Ignacianos siendo un líder natural claro y había 10 líderes naturales también eso nació con lideres y dijeron no, no, no, lo que nos inspira realmente es Jesús una vida simple para los demás, completamente marcada el servicio, es Jesús pasa por la calle y ve las necesidades de la gente y lo que puede hacer por los otros lo hace lo que pueden hacer hasta el máximo o poniéndose a la ley porque tiene una mirada crítica sobre la religión y sobre la política, Jesús de Nazaret es un político, tiene una clarísima, visión de la política en el tiempo en el que el vive pues obviamente estamos en un tiempo teológico, todo es teológico, hasta la política y nadie podía en ese momento separar la política de la religión, hoy en día está separada están mucho más separadas pero

yo creo que la religión sigue siendo política y cuando tu me hablas de servicio nosotros hablamos de formar para el servicio, formar para los demás es eso lo que le da sentido a la vida al hombre de Nazaret, le dio sentido a su vida al entregarse a los demás, son cosas muy simples como decía ahora, una viuda, un huérfano, un enfermo, un paralizado, un ciego y miren que casi todas las conversaciones que tiene Jesús alrededor del servicio terminan en discusión políticas, le manda a decir a Herodes, que es zorro, ósea; usted es una plaga, para este mundo; es capaz de ponerse a pelear con los grandes, termina mal, termina mal, termina en una cruz, ese pobre; simplemente por decir la verdad y por ponerse al servicio de los demás, no hay servicio de quienes quisieran fines políticos, entonces; pero eso sigue pasando, yo creo que el servicio es una parte fundamental de nuestra universidad, es verdad; que hay otras universidades con altísimos estándares académicos aquí en Colombia y por fuera de Colombia, obviamente; y sin embargo la educación Jesuítica siempre a tenido al centro eso, vamos a sacar un tiempo que quizás otro le dedique a la academia, a demasiada academia y vamos a formar la gente integralmente, para que vean lo que están haciendo cualquiera que sea la actividad científica o humanística, política o social que hagan o cualquiera que sea su campo del saber, eso; para que le sirva, no así mismo sino a los demás, si yo estudio teología, eso; para que le sirva a los demás; si yo estudio microbiología, eso; para que le sirva a los demás; mejor dicho yo no estudio simplemente para tener un título y un buen sueldo, eso; se necesita pero el estudio es para darle sentido a mi vida y poder realizar y desarrollar mis capacidades personales pero para los otros, no para mí.

E1: Súper.

E2: Padre una pregunta con respecto a eso que dice sobre esa mirada crítica, que podría darle también haberles generado muchas dificultades cuando inicia la compañía, el hecho que hayan sido, pues expulsados en el caso colombiano; no sé, como haya sido el asentamiento como tal de la comunidad y las dificultades que pudieron tener porque si evidentemente pudieron tener una mirada crítica, sobre la realidad y el contexto, entonces; el hecho de que nos cuente esto sobre como inicia, que los envían a diferentes lugares y que tanto digamos en ese trabajo esa mirada crítica pudo generarles dificultades para consolidarse como comunidad.

V: Es curioso porque las hermenéuticas, parecen a veces contrarias, entonces; unos leen en la compañía de Jesús, un grupo de seres humanos que tienen claro sus objetivos para la formación por eso si ve lo primero que empieza a tomar fuerza es la educación, las universidades, la educación superior, luego los colegios, la educación media, y en este momento, la compañía de Jesús, está al mando de 165 universidades en el mundo y no se de cuantos colegios y ya no se en cuantas escuelas, porque empezamos por Fe y Alegría, son cuantos colegios de Fe y Alegría en Colombia, Venezuela, en Europa, África y pare de contar con todas las otras obras de compañías de Jesús, creo que mucha gente nos conoce y nos define como educadores, como científicos y como personas de investigación, centros de investigación, Jesuitas dedicados a la ciencia, la astronomía, las matemáticas, las ciencias sociales, a la política, a todo, a la música, al arte, a la pintura, a la danza, una hermenéutica como muy positiva y es empezamos a mandar a nuestros hijos a que estudien con los jesuitas, así, crecen, crece rapidito, en Europa crece la compañía rapidito con la ayuda de todos príncipes, creen en la compañía de Jesús, creen en la educación de la compañía, pero

a la vez viene la hermenéutica del otro extremo, que esta el otro tipo de personas que forman a los príncipes, a los hijos de los príncipes, a las familias que van a gobernar, forman a quienes están encargados de la política de cada país, ellos mismos, definen un poco la política, las políticas estatales, y después viene el gran problema de las reducciones en América del Sur, de cómo los jesuitas nos organizamos para acompañar las comunidades indígenas, con las que nos encontramos después de la llegada de Colon, la colonización, hace que la compañía de Jesús, tenga una mirada distinta sobre la educación de los indígenas y sobre el acompañamiento y sobre sus derechos que no existen, que para la corona no existen, simplemente son esclavos, simplemente son aborígenes, son ignorantes, no tienen alma, entonces; que los ponemos hacer, a trabajar, pero los Jesuitas no lo vimos el asunto así, lo vimos desde otro punto de vista, miren ustedes como la reducciones, que hoy en día son muy recordadas, por todo el aspecto artístico y todo lo que hicieron en la música, la reducción de Paraguay, Brasil, Argentina, Bolivia, de Perú, que pusieron el acento sobre las capacidades de los indígenas, para la cultura, para la música, para el arte, aquí se hicieron órganos en América del Sur hechos por indígenas, aquí se hicieron instrumentos, violines, hago una tradición que llegaba de Europa pero que combinó un poco el saber ancestral de los indígenas y el saber que venían de Europa, y eso produjo, esa otra hermenéutica, esta gentes esta muy organizada y pueden llegar a gobernar todo eso, es decir, una república Jesuita en América del Sur, eso como un eslogan grandote que resonaba de mil maneras en las cortes en Europa y Carlos III, finalmente creo que escuchando a todos sus consejeros, dijo esto hay que acabarlo y se decidió, pues acabar con la compañía de Jesús y todas sus obras y los Jesuitas tuvimos que salir de un día para otro de todos los países corriendo, un lugar que fue respetado y mantenido donde ni siquiera se publicó el edicto de supresión, de la expulsión y su presión que fue la Rusia Blanca, la Rusia de Catalina, ella protegió la compañía de Jesús y muchos de los Jesuitas europeos se fueron allá, otros entraron al Clero Diocesano, Otros se fueron a otras comunidades religiosas, otros fueron asesinados, otros encarcelados y bueno eso duro hasta 1814, cuando la compañía volvió a tener vida y desde entonces pues estamos en todas partes, en Colombia particularmente fuera de la expulsión y de la supresión de la compañía hubo otras 12 expulsiones en dos gobiernos de Elario López y el otro que olvide en este momento, el otro presidente, en fin. Ya me acordare, salimos 3 veces de este país, no, dejando todo, dejando atrás todo lo que se había hecho colegios, ya existía la Universidad Javeriana.

E2: sí,

V: Cuando nos fuimos claro, la Universidad Javeriana fue creada en 1604 cuando nace el colegio San Bartolomé, en 1623 ya se entregan títulos por lo tanto casi siempre decimos 1623 como la fecha de fundación de la Universidad Javeriana, que tiene dos etapas, por eso estamos celebrando 90 años del restablecimiento de la Universidad, yo creo que nosotros seguimos teniendo amigos y enemigos, si, eso también le paso al Hombre de Nazaret tenía amigos y enemigos.

E1: Padre, sumerje nos cuenta frecuentemente los encuentros que hay entre otras culturas y ese es un aspecto que ahorita con la globalización es más latente con las tecnologías, es un aspecto que esta allí, entonces nos gustaría conocer cómo se forma a un sujeto para que responda con las necesidades de un montón de cosas, que puede estar acá en Colombia pero

puede estar ejerciendo su profesión y entablando relaciones con otras personas en otros lugares del planeta.

V: Esa pregunta, me lleva a unas discusiones que todavía se tienen acerca lo que llamamos interculturación, pero la distinción que hay entre términos que a veces se confunden, yo creo que hay que distinguir, que conviene determinar que entendemos por esto de interculturalidad y eso parte desde del término inculturación también no, yo en alguno artículo de hace algunos años, no me acuerdo el año, si pues si se lo puedo creo que fue

E1: En el 2008?

V: En el 2008, como no; escribí un artículo sobre el encuentro de la cultura griega y el Evangelio de Juan, especialidad en la biblia, entonces pues, sobre eso trabajé el asunto, pero para escribir de ese artículo, estuve indagando y estudiando mucho sobre la inculturación. Yo creo que por algún lado distinguir inculturación a aculturación en interculturación, transculturación y adaptación es muy importante para poder hablar de interculturalidad.

Interculturación es un término teológico con una connotación antropológica cultural y se distingue de esas nociones que son puramente antropológicas a aculturación que es un proceso de transformación de una persona o de un grupo humano derivada de su contacto por otra cultura que no es la suya. En el caso del encuentro de los Jesuitas, con los indígenas y como median ese encuentro para crear una nueva cultura.

Hay que distinguir de inculturación entre enculturación que es un concepto análogo de socialización, ósea; un proceso de iniciación de una persona o de un grupo a su propia cultura o sociedad, porque puede haber patrones de afuera que le ayuden a una cultura a entenderse a sí misma.

El otro término que está relacionado con estos es la transculturación, la transculturación es un término que nota o la presencia de determinado elementos culturales a través de diversas culturas o la transferencia inocentica y unidireccional de elementos culturales de una cultura dominante o a otra cultura generalmente subordinada, y aquí también hay grados de transculturación, porque a veces se impone una cultura sobre otra, que fue lo que nos pasó aquí.

Se distingue también de la adaptación tomada como el ajuste fenomenológico tanto, de este caso del evangelizador o quien llega de modo de ser y obrar como en el mensaje, ósea, la traducción y la expresión de ese mensaje y la cultura destinataria.

Digamos que distinguidos estos términos ya puede entrar a hablar de inculturación antes de hablar de interculturalidad.

Por inculturación se define un proceso que es activo a partir del interior misma de la cultura, que recibe en este caso, sigo hablando el caso de la evangelización, que recibe la revelación a través de la evangelización y que la comprende y la traduce según su modo de ser, de actuar y de comunicarse.

La inculturación no es un acto sino un proceso, es decir, supone y abarca la historia y el tiempo, es un proceso activo que exige mutua acogida y dialogo conciencia crítica y discernimiento, fidelidad y conversión, transformación y crecimiento, renovación e innovación. Esto en términos de la evangelización que la inculturación no ha sido muy usada en el lenguaje de la evangelización como interculturamos,

Ahora pasemos al término de interculturalidad, Universidad Javeriana un espacio donde se mueve unas 30 mil personas diariamente entre estudiantes, docentes, administrativos, colaboradores y personas de fuera que entran y pasan por la universidad y recibe algunos servicios por parte de la universidad también, este grupo de personas de donde viene, de donde son, bueno hay una identidad primera somos colombianos, no solamente; porque esta universidad tiene estudiantes de todas partes, solo la facultad de teología debe tener un 48% son estudiantes extranjeros que vienen de Indonesia, Vietnam, de 2 y 3 países Africanos, África Central, Congo, Europa, hay estudiantes de Italia, España, de Francia, de este lado de occidente estudiantes de Canadá, Estados Unidos, y de toda América Latina, eso solo de hablar una facultad. Aquí tenemos experiencias con otras culturas, los programas de lenguas, por ejemplo; el español para los extranjeros es muy importante aquí en la Universidad. Los postgrados nos han traído mucha gente de afuera en salud, por ejemplo; numero altísimo de estudiantes es extranjero y ahí hay una cierta interculturalidad, si vieron hoy en día somos terrícolas globalizados, porque somos capaces más fácilmente de hoy en día de estar en cualquier parte del mundo, yo creo que los jóvenes de hoy tiene ese gran valor se adaptan muy ligerito, ahora leímos de esto de la adaptación como se adapta uno a otra cultura que también se está volviendo global, precisamente la globalidad le regala a la adaptación la gran cantidad de elementos, entonces; yo me adapto más fácil porque soy global, entonces; los modos parecidos en las distintas culturas, en los distintos países, nos ayudan a adaptarnos, antes era más difícil porque éramos más locales y entonces; una persona que tiene que adaptarse al medio colombiano todavía no tenía los elementos, hoy en día los jóvenes lo encuentran mucho más fácil, me estoy encontrando con personas de este planeta tierra, está ya inscrito casi en la conciencia de ellos, si yo puedo estar mañana en Alaska no pasa nada, además aprendo más ligero y lenguas, estamos viviendo una interculturalidad muy distinta a la que se vivía hace 40 años, muy distinta.

E1: En ese sentido también sería importante saber cómo se medían esos encuentros y esa formación de esos ciudadanos o estudiantes en sí que si bien ya traen un plus como ahorita se estaba diciendo se pueden acercar a otras culturas por medio de la tecnología y tienen otros bagajes a nivel de experiencia de distintos, como se hacen esas mediaciones, por ejemplo; desde la universidad porque todo no es tan tácito no, conocer por ejemplo en los encuentros hablaban los estudiantes de conocer por ejemplo autores que en un momento y hace 40 años muy difícil conocer a un autor, tocaba mandar una carta hacer un proceso y ahorita tú le puedes escribir un correo electrónico, te responde, hay un encuentro u otros modos de ser entender la vida misma, entonces; que estrategias ha pensado la universidad para generar esos como esa formación de interculturalidad.

V: La universidad ya las tiene hace mucho rato, esta universidad es una universidad de vanguardia en investigación, bueno los estándares, que conocemos todos los que trabajamos aquí, nos dicen que aquí hay una universidad que siempre ha estado a la vanguardia, que siempre va pensando antes de que las cosas pasen inclusive y que siempre

está evaluando, cuáles son esas estrategias para que la gente se comunique globalmente, entonces; digamos que las mismos instrumentos que la globalización están aquí hace rato, hacer una sustentación de una monografía internacional hace rato que se está haciendo en la universidad vía Sprint, vía Skype, vía lo que quiera, usamos muchas plataformas para eso, hacer estudios virtuales que llegan a personas que están lejísimos, se hace mucho rato en la universidad, el primer programa fue 100% virtual fue de ciencias religiosas, yo creo que nosotros formamos más o menos unos 3.000 egresados de ciencias religiosas que están regados por todo el mundo y estaban regados por todo el mundo cuando hicieron su programa de ciencias religiosas virtual, que fue un programa que se acabó porque tuvo que cerrarse por el orden del ministerio de educación nacional y no por deseo nuestro, nosotros lo habríamos en línea. En este momento hay un nuevo programa en esa misma facultad, le hablo mucho de la facultad de teología porque allí tuve 15 años, entonces; conozco los procesos, tenemos un programa piloto a nivel mundial que es el de teología, el bachillerato eclesiástico y teología modalidad mundial 100% virtual, programa piloto a nivel mundial en este momento aprobado, es decir; experimentarlo por durante 3 años, aprobado por lo que equivale el ministerio de educación nacional en el vaticano que es la oficina de educación católica y que tenemos programas ya de maestría también a nivel virtual, miren, todas estas cosas yo creo que han ido caminando al ritmo de las producciones, científicas, tecnológicas y de comunicaciones que hemos tenido a nivel mundial, yo creo que la universidad no es ajena a ninguno de los procesos de especialización que ha tenido el mundo y por haber aquí en la universidad javeriana hay patentes científicas, hay descubrimientos, hay propuestas, hay revistas; leí toda América Latina o incluso todo el mundo porque hay muchos artículos que están escritos en inglés, hay investigaciones con otros países, con otras universidades hay una cantidad de cosas de conexiones de profesores, investigadores en todas las facultades con personas de otros lugares, que estamos muy interconectados, es probable que necesitemos más tecnología, eso siempre será necesario y los recursos son limitados pero yo creo que podemos demostrarle no solo a la universidad localmente sino al país, América Latina y al mundo muchísimas cosas, esta semana salieron los rankings que tal vez ustedes vieron por ahí, esta universidad tiene un numero alto de carreras que se hacen primero, segundo, tercer y cuarto lugar en este país, esta semana en el ranking en el programa de teología y ciencias religiosas en ese tema somos los primeros en Colombia, pero además hacemos ocupar la universidad un rango de las primeras 150 universidades del mundo, estamos ahí y hay otros programas que nos colocan y unos ubican en el mundo de este modo muy importante en los primeros lugares.

E1: Padre, yo conozco que acá en la vicerrectoría del medio universitario tienen una estrategia muy importante para la acogida de estudiantes que vienen de otros lugares, podría Usted contarme sobre donde salió esa apuesta y como ha aportado, ejemplo; a estos estudiantes que se han servido de esas estrategias.

V: Yo creo que en el fondo de todo esto, sigue estando como esta metodología, por demás muy latinoamericana del ver, juzgar y actuar; ese método del ver, juzgar y actuar se ha vuelto tan importante en la vida de la iglesia, el vaticano II, sigue ese método, nuestro Papa actual sigue ese método ver, juzgar y actuar cual es la necesidad, yo veo primero, analizo primero cual es la necesidad, juzgo como puedo prepararme para atender esa necesidad, y actuó en consecuencia, y así explicado, pues muy por encima, yo creo que fue la necesidad que vimos el tener que recibir una cantidad de estudiantes chicos y chicas que

venían de todo el país, luego; no es lo mismo para un estudiante de ciudad capital como Bogota, llegar a la universidad javeriana he integrarse que para un estudiante que viene de Lomita Guajira o de un estudiante que viene del choco, que para un estudiante indígena que viene del amazonas y que ni siquiera habla completamente el castellano español, que habla corrientemente su propia lengua y aquí en esta universidad ya tenemos estudiantes de todas las regiones del país, como no atenderlos especialmente, entonces; observar esa realidad, pero esa realidad hace que juzguemos que sea necesario que abrir una oficina para atender los estudiantes fuera de Bogota y hay una oficina en esta vicerrectoría que atiende directamente a todo estudiante que quiera contactarnos a través de ese servicio especial y acompañamiento, para conseguir donde vivir de manera segura, para adaptarse a esta nueva realidad de esta gran ciudad, para integrarse con estudiantes que han tenido otros medios, otro momentos, otros objetivos inclusive en una ciudad que les ofrece muchas cosas, para no perderse en medio de su soledad de no tener a su familia al lado, tener a su grupo de amigos y amigas al lado y adentro de ese juzgar y de ese actuar, es abrir la oficina van apareciendo cosas nuevas y es porque no creamos un programas de familias anfitrionas, gente de la universidad, que entiende eso y que son capaces de abrir sus puertas a estudiantes que vienen de afuera, entonces; esas cosas se van apareciendo a medida a las necesidades que van apareciendo, entonces; nos vamos adelantando a esas cosas, sabemos que cada vez vamos a tener más estudiantes de afuera, tenemos que crear programas, abrir espacio para ellos.

E1: Claro, creo que se ha venido abordando ese tema de la interculturalidad en la educación, ¿me gustaría como explicitar porque tener en cuenta la interculturalidad en la educación de la javeriana el por qué?

V: Bueno, creo que la respuesta la hemos esposado porque somos una sociedad global ya no somos sociedad locales, ya no somos países encerrados dependemos de unos y de otros, los limites y fronteras han ido desapareciendo aunque en algunos casos se limiten más, por los conflictos, pero vemos que el mundo funciona de una manera distinta hasta en algunos años todavía teníamos que sacar visa para llegar a muchos países, ya no, eso nos permite ser mucho más ágiles movernos con un grupo de 50 a 60 estudiantes para Europa, antes era una provesa poder realizar toda la gestion de visado, ahora nos vamos, comprar el pasaje y nos vamos, porque las conexiones cada vez son mayores porque el encuentro por medio de las redes y de la tecnología y de las App son más frecuentes, porque somos ciudadanos de un mismo planeta, yo creo que deberíamos tener la ciudadanía desde ahí y ya se empieza hablar de ciudadanía global.

E1: Claro,

V: Aquí tuvimos una conferencia muy interesante del Cardinal Turzon Africano, que en contexto de nuestro simposio de datos CIP, nos habló de la ciudadanía global, somos ciudadanos del mundo, esto tiene cosas buenas y cosas malas, también; cosas muy buenas como la apertura, como las posibilidades, como el desarrollo, tiene cosas más difíciles como la perdida de localidades, como la perdidas de la entidades, entonces ahí, yo creo que tenemos que trabajar, darle tiempo a todo, porque no podemos ser simplemente ciudadanos globales para movernos por todo el mundo, sino que tenemos que saber llevar los grandes valores que tenemos localmente a todo el mundo y ahí creo que esta todo el cuil del asunto.

Yo como Colombiano o Colombiana llevo los valores Colombianos y que los tenemos y muchos como lo llevamos a otra parte, acabamos de tener una experiencia la semana pasada en esta universidad con el recibimiento de 75 músicos de Francia, niños entre los 12 a los 18 años, niños y jóvenes adolescentes, he estado leyendo lunes, martes y miércoles todos los mensajes de agradecimiento de parte de ellos, es increíble leer lo que dicen, como si nunca hubieran vivido la fe, claro la han vivido de otra manera, en cambio nos perciben como personas súper afectuosas, será que nosotros mismos nos vemos como personas muy afectuosas, creo que no, porque los estándares cambian, nos ven como personas muy organizadas y nosotros nos sentimos desorganizados, ven; hay nos mencionan localmente lo que podemos transmitirle a los otros, se fueron encantados, pero encantados, un mensaje que uno nunca espera, del hotel donde estuvieron todos los niños, los extrañan, que grupo tan maravilloso, que gente tan educada, que gente tan organizada, fue un valor que también ellos comunicaron, un mensaje de esos que comunican un valor los extranjeros aquí, será que nosotros somos más desorganizados aquí que en los hoteles, será que nosotros somos más loquitos que en los hoteles, será que espera un Dios Mío, esta patrulla, esta tropa muchachitos y jóvenes como va hacer todo esto, no, no, no; organizados con sus profesores, con sus acompañantes allá se oyó decir, que alguno se volara del hotel, tampoco estaban encerrados, de modo que hay una comunicación de valores de una lado y del otro, que muy importante mantener, hay que mantener, los valores locales y hay que mantener la apertura a lo global por eso hablamos también de localidad,

V: lo local entre una cosa y la otra, sabernos mover hacia afuera, pero saber entender y ver lo que hay adentro.

E1: Claro que si, pues Padre, la última pregunta así como que le tenía, que le había parecido pues esta experiencia que nosotros lideramos y que gracias al todo el apoyo de la vicerrectoría se dio y se llevó a cabo, en si su apreciación de pronto que tenga

V: Bueno, lo primero me parece muy importante que la universidad ya se mueva en medio de la investigación, la evaluación, lo único que nos hace planear bien, si constantemente nos estamos evaluando, consultando, preguntando haciendo este tipo de investigaciones pues, vamos a tener claro sobre el futuro y cada investigación para esta universidad es muy importante, puede ser que hay más investigaciones que son súper especializadas y que no le sirvan a la universidad, sino para planificar, que se yo, que microbiología encontraron una patente patógena que son cosas tan especializadas que de pronto no todo toca propiamente una gestión planificada, pero que en su globalidad, nos dicen que tenemos que invertir más en investigación científica en este punto y hay otras investigaciones como la de Ustedes que abren un poco el panorama de la Universidad, porque están tocando muchos extractos, niveles, están tocando toda la universidad, es un asunto más del cerebro de la universidad, esto de la interculturalidad, como nos abrimos cada vez más, los profesores tienen que hablar inglés, por ejemplo; esa es una consecuencia de este tipo de cosas, si cada vez tenemos más estudiantes, será que el profesor no es capaz de recibirle un trabajo en otra lengua, miren; nosotros somos mucho más grandote en tamaño que una universidad como la Universidad Gregoriana de Roma, no, pero en la universidad Gregoriana de Roma tu puedes presentar sus trabajos en 5 lenguas y eso es importante, los profesores tienen que saberlas, tienen que saberlas leer en inglés, francés, español, italiano y portugués, eso todavía no lo hemos podido lograr aquí, aquí aun tenemos dificultades para que los

profesores presente su examen de eficiencia en inglés, no que esto se vaya a convertir en una universidad ni bilingüe por ahora ni que vayamos a terminar dando todo en inglés, porque esa es la ley genómica no decir, del imperio, dentro de unos años, no nos tocó a nosotros, entre unos años será el mandarín, será la genómica porque dominara el comercio, que dominara el mercado, porque dominara el pensamiento, porque dominara la literatura, porque dominara el modo de ser, tal vez, empezaron como muy maluquita por el tema del coronavirus, pero bueno, hasta con eso nos están moviendo, miren las implicaciones que tiene una cosa como un asunto que es local que se vuelve global por la presencia de ellos en todo el mundo además, vean un detalle, no hemos podido poner la pantalla que tenía un tiempo de reparación porque los repuestos vienen de la china y todo lo que viene de la china está haciendo revisado de una manera pero impresionante, todo está detenido, no nos llega un repuesto que necesitamos, pues ustedes han visto cómo se han comportado las bolsas en estos meses, no; han visto como la economía ha cambiado según eso, ese es el poder de local que se vuelve global y lo que se vuelve genómico, para volver lo de las lenguas, entonces, necesitamos que los profesores hablen varias lenguas, no solamente inglés. Varias lenguas, aquí llegan estudiantes de varias partes y ponemos a ellos a adaptarse y no somos capaces de nosotros a adaptarnos.

E1: Bueno Padre mil gracias por atendernos este es un escenario

V: con mucho gusto.

Entrevista Mediadora 2

E: Me gustaría que pudieses reconstruir la experiencia como mediadora de lectura en las dos sesiones que lideraste

M2: Primero, ponerme en la tarea de triangular la información entre tu objetivo, tus marcos, la literatura que de alguna manera podría ayudar a pensar eso que tu estabas proponiendo, escoger qué autores para trabajar ese tema, que me gustarán y que fuera placentero. También, imaginar un poco el tipo de audiencia que iba a asistir, a partir de la charla que tuvimos en la Facultad de educación. En su mayoría iban a ser estudiantes, entonces yo dije “listo, tengo el marco que nos da Laura, tengo los autores que son bien interesantes bien jugosos para trabajar, porque proponen unas perspectivas muy interesantes y por último el tipo de audiencia”. En este sentido, teniendo estas tres cosas en mente pensé la actividad, también teniendo presente mi propia formación en educación, entonces recordé la dinámica de lectura en voz alta. Entonces, dije “me parece un buen momento, porque tenemos un marco para bajar, que eran las explicaciones que tu diste al inicio de los talleres, yo voy a lanzar unas preguntas para guiar la lectura, no la interpretación para que los estudiantes sepan qué es lo que están buscando, es decir leer con propósito pues hoy vamos a leer para eso”. La lectura comentada en voz alta me gusta, porque permite que haya una lectura colectiva y como tienen las preguntas atrás, entonces que haya un momento para combinar

la interpretación con lo textual, que no se nos fuera a perder lo textual tampoco. A veces uno se engolosina con la interpretación. y a veces el texto se pierde. A mí me interesa que el texto no se pierda, por eso insisto en la lectura en voz alta que tiene que ser comentada.

E: Me hablaste un poco sobre cómo planeaste esta sesión, ahora me gustaría saber cómo te sentiste en la experiencia enfrentándote la escena, cuando viste a los participantes, el momento en que me conociste a mí.

M2: En esta vida a mí me encanta estar frente a una audiencia, no enseñar en términos en que yo soy la que sabe y el resto no sino como una situación de aprendizaje. Me gustan esas situaciones especialmente cuando hay literatura de por medio.

Primero, la observación, la audiencia que tenía en mente correspondía con la que me encontré ese día, me dio gusto que fuera tanta gente, estaba muy pendiente de seguir tus instrucciones, porque nunca perdí de vista que este taller se estaba inscribiendo en un marco muy particular y era tu investigación. Entonces, de alguna manera eso estaba en la base de la lectura y de la dinámica, verte allí como la directora y la gestora de esa actividad me permitía a mí no perder de vista que no estábamos hablando de García Márquez como autor, sino que estábamos entendiendo cómo funcionan los textos literarios en función de una pregunta sobre la interculturalidad. Si me preguntas por mis reacciones, pues sentí un placer tremendo porque estas situaciones me encantan y creo que hubo respuesta por parte de la audiencia, entonces eso me satisface mucho, porque sentía que tu estabas recolectando información valiosa y que todos estábamos teniendo una discusión valiosa. Por todo lado funcionó, ese es mi sentir como mediadora de la sesión, esa pregunta también deberías hacerla a los participantes.

E: Ya les hice las preguntas a los participantes. Ahora te cuento que dijeron los asistentes para saber esa mirada de rebote

¿Ese proceso de planeación te pareció complejo? ¿por qué ? ¿ya habías escuchado esas categorías relacionadas?

M2: No me pareció complejo porque tu fuiste suficientemente clara, entonces el marco era claro. en ese sentido mi tarea era buscar en mi enciclopedia de lector, como Humberto Eco, qué textos podrían revisarse a la luz de esa pregunta. Ahí fue cuando decidí *Kentukis* y *El Ahogado más hermoso del mundo*, porque tú nos diste una dirección muy clara que fue lo que quise hacer en la primerísima reunión que tuvimos en la facultad, cuando estábamos todos reunidos, que yo te dije “bueno Laura póngannos en cintura, ubícanos, porque a que tenía las intuiciones y las hipótesis preliminares eras tú, entonces nosotros estábamos a tu servicio”. Para mí fue fácil porque tú nos diste ese marco y yo dije “ok, estos dos textos

pueden generar una discusión interesante” como uno conoce el texto uno tiene unas precategorias, pero en la discusión sale las emergentes, los que salen con el encuentro con las lecturas, eso me parece enriquecido.

E: Cómo defines la interculturalidad.

M2: Yo lo pienso vulgarmente como la relación entre culturas, pero la cosa se complica cuando pienso en qué tipo de relaciones, cuáles son los lugares de enunciación de aquellos que se están relacionando, a qué nos referimos con cultura, entonces pienso que es un término bastante jugoso porque nos pone en un problema semántico y pragmático. Semántico, por lo que te acabo de decir de la definición en sí misma de la relación de las culturas. Pragmático, porque toca ubicar geopolíticamente las culturas que se están relacionando, entonces entender si hay o no jerarquía, qué se entiende por cultura, cuáles son los prejuicios que hay para pensar una cultura -Una cultura puede ser todo lo que se nos viene a la mente sobre lo afro, lo indígena, los pequeños grupos culturales que de alguna manera representan un sentido de pertenencia- cómo se relacionan en un entorno urbanos versus uno rural. Entonces ahí hay una cosa geopolítica muy interesante, por eso pienso que el concepto de interculturalidad es un concepto jugoso, complejo tanto en una dimensión semántica como pragmática.

E: Me gustaría saber qué piensas sobre esa relación entre literatura e interculturalidad.

M2: Yo creo que si se relacionan, la literatura es una exploración del mundo, de lo humano, de las relaciones, de los prejuicios, los conflictos, los problemas y los tabúes, es una exploración del todo. Yo pienso que la literatura puede ser un elemento a través del cual reflexionamos sobre la interculturalidad y también pienso que la literatura es un producto de la interculturalidad. Estoy pensando en por ejemplo en literatura escrita por migrantes, entonces son comunidades que están constituidas como cultura, entran a ubicarse en un espacio que no es el suyo y se ponen en contacto con otras culturas y de alguna manera hay una transacción cultural ahí, yo pienso que la literatura es un producto de esas transacciones, entonces no solamente es un elemento para pensar la interculturalidad sino producto de la interculturalidad. Esto me parece sumamente interesante, porque de nuevo un producto sobre la interculturalidad nos permite explorar esos elementos que surgen de esas relaciones, tipos de personajes, prejuicios, representaciones sobre todo ¿cómo se hacen las representaciones de un indígena, blanco, homosexual, heterosexual, mujer, hombre, etc.? as intimidades cómo se presentan las visiones del mundo cuando uno es producto de ese encuentro entre culturas.

E: Esto que acabas de decir se relaciona con elementos que encontré sobre cómo los libros aportan una representación del mundo, un modo de vida distinto al del lector, y también lo interpela en sus imaginarios. Esta es una apuesta importante, porque el texto y no es un libro, sino que se hace parte de ti, se constituye en un modo de vida también y repensar la vida. Esta es la relación que yo hacía con la literatura y la interculturalidad y cómo esto permea los procesos de subjetividad de los estudiantes. Esto me lleva a preguntarte respecto a ¿qué esperabas que les pasará a los estudiantes después de tus sesiones?

M2: Yo esperaba que esa guía que yo les di, como para trazar la ruta, les permitiera a ellos, pues podían cogerse de esas preguntas para enfrentarse con el texto, que reaccionan tanto afectivamente como intelectualmente a esos problemas que estábamos planteando sobre la manera de relacionarnos con lo desconocido, cómo nombramos lo desconocido, que no creo que puedan reaccionar de una manera sin la otra. Entonces yo quería que ellos se enfrentaran afectiva e intelectualmente partiendo de una base segura, que eran las preguntas iniciales, y que eso les hallará la necesidad de estar pendiente en el texto de cosas que les impulsarán el pensamiento. Allí es cuando interrumpían la lectura como “un momentico, tal tal y tal”. Eso era lo que yo quería la reacción intelectual-afectiva y crear en ellos la necesidad de escuchar muy bien el texto para poder responder en la interpretación y generar ese pensamiento.

E: Teniendo en cuenta que tu fuiste estudiante de la Javeriana, ¿Qué lugar tuvo la literatura en tu formación en la Universidad?

M2: Yo estudié literatura, era lo más importante en el medio. Intelectualmente crecí en ese medio, entonces la literatura es un objeto de estudio y era placentero, pero lo mismo dirá el que estudia las estrellas “que placer estudiar las estrellas y que ellas son tu vida”, lo mismo digo yo de la literatura. En la Universidad nunca me hice esa pregunta. Cuando hice la maestría ahí sí empecé a preguntarme por la literatura porque yo decía “estoy en una Facultad de Educación, yo lo que quiero es enseñarles a mis estudiantes a que piensen la literatura como un objeto que se estudia”. Había muchos padres de familia que peleaban con los profes de español, porque decían si esa es la opinión de mi hija sobre un libro, eso está muy bien pero el análisis está mal. Entonces, ahí empecé a hacerme esa pregunta de cuál es el papel de la literatura en estas comunidades que no pertenecen a mí de no haber estudiado literatura. Si notaba que hay muchos que tienen muchas curiosidades con respecto a la ficción, notaba que también había otros estudiantes que la ficción no les decía nada, otros estudiantes que le piden a las letras lo mismo que pasa en el cine y es acción, acción, acción, si hay un párrafo de descripción entonces que manera esta novela tan descriptiva. En el entorno de la educación fue cuando empecé a preguntarme por el papel de la literatura, por ver justamente esa diferencia en mi audiencia, tanto en mis estudiantes como en los papás.

E: participaste en escenarios interculturales o literarios en la Universidad como talleres literarios, grupos estudiantiles, experiencias culturales de intercambio otro país, establecer relaciones con personas de otros lugares.

M2: esta experiencia intercultural la estoy viviendo en Austin, porque aquí hay diversidad de pensamientos, geografías, afectos, todo. Entonces, aquí estoy teniendo esa experiencia tan vivida, porque estoy pensando hacia atrás y seguramente las tuve, pero no me acuerdo que haya habido alguna como significativa para recordarla en este momento.

E: Mi hipótesis es que en la Universidad se privilegia la formación disciplinar, lo cual está muy bien, sin embargo, siento que hace falta literatura en la Universidad. No sé tú cómo lo veas, estando en tu experiencia intercultural allá y desde tu campo de estudio, porque yo no he venido pensando porque veo muchos estudiantes enfocados en sus notas, en pasar las materias, pero digo yo “¿estamos formando a un sujeto que pueda enfrentarse al mundo, convivir con otros, entablar relaciones, deconstruir prejuicios, que son cosas importantes para la vida?”.

M2: Yo creo que el arte es la salvación de los seres humanos, pero la mayoría de la gente no piensa así. Yo quisiera que hubiera más reflexión sobre el arte en las universidades, porque considero que la ficción permite un análisis sobre lo humano en todas sus dimensiones y llegando a los límites, permite reflexionar sobre cosas que posiblemente no eres capaz de hablar en voz alta. Yo creo que la ficción es como ese caucho que permite llevar a la humanidad hasta sus límites incluso de lo monstruoso, no vamos a ser capaces de hablar de un homicida, violador o los monstruos, de la manera de construir un personaje o del lenguaje. Es decir, unas sensibilidades que yo creo que son importantes de explorar. Para mí lo ideal es que todo el mundo lea y que todo el mundo hable de arte y de literatura, explore y que en todas las clases y las facultades, ¿cómo? no sé porque la realidad es que hay gente que no es lectora. Yo no sé si uno debe ponerle la carga a los profesores para lidiar con esas subjetividades que no encuentran en la lectura de la ficción gusto o que les dialogue. Claro uno dice que un buen profesor hace que sus estudiantes, pero eso también es un poco utópico, porque claramente hay unas subjetividades que encuentran en otro tipo de discurso de la no ficción, el periodismo, etc. algo que vaya más de acuerdo con su forma de pensar, con su relación con el lenguaje, con el modo en que fue educado. Entonces, cómo hacer eso no sé, yo sería dictadora y diría todo el mundo ve historia del arte y de la literatura, pero también habría que pensárselo mejor.

E: Este es un aspecto que lo ha venido pensando la Universidad, ellos usan una categoría que se llama formación integral y es poderles dar a los estudiantes una formación para la vida par que ellos no sean solamente académicos de su disciplina, sino que también le

aporten a la sociedad por medio de la construcción de un ciudadano. Allí encuentro una relación entre las experiencias que te preguntaba, porque esas son la apuesta de la Vicerrectoría del Medio Universitario creando mecanismo para generar un encuentro entre cultural, creación de grupos estudiantiles, grupo literarios. Yo podría crear el grupo para hablar de literatura. La javeriana se lo está pensando.

Me gustaría preguntarte qué sobre cómo es que la literatura permite la construcción de un ciudadano

M2: Gran pregunta, porque mi tesis tiene que ver con la ciudadanía. Hay varias dimensiones para esa respuesta. La primera es que la literatura permite, a través de la ficción, reflexionar sobre cuestiones ciudadanas, cómo se elabora dentro de la literatura el lugar del ciudadano, qué tipos de ciudadanos se han creado en la literatura, que problemas tienen, la cuestión de la migración el que es migrante no es ciudadano, si un autor nació en tal país, pero se nacionalizó en otro, entonces es o no ciudadana de tal o cual país. Entonces como objeto la literatura nos permite trabajar esos temas, desde los contenidos, la publicación, si la autora nació aquí o nació allá, si fue censurado el libro en su país, pro en otro si se publicó. Eso tienen que ver con la ciudadanía. Es una herramienta muy concreta que uno tiene para pensar esos problemas, si un libro es censurado en un país, entonces qué noción de ciudadanía hay ahí, si mi gobierno me está diciendo que yo no tengo derecho a leer lo que se me da la gana.

La segunda tiene que ver con los lugares de enunciación de los ciudadanos, entonces yo creo que las exploraciones de arte les permiten a los seres humanos preguntarse por los lugares que uno habita. En ese sentido, uno puede preguntarse por el país en el que estoy, el país en el que nací y si no estoy viviendo en el país en el que nací entonces saber cuál es mi lugar de enunciación en el nuevo país. Leer literatura de migración me ha permitido plantear la relación con Colombia y con USA.

La tercera es que la literatura y el arte están cargados políticamente, porque responden en el contexto en el que nacen y los autores no son sujetos abstractos, sino que son sujetos concretos que quieren explorar su contexto. En ese sentido, uno reacciona frente a esos contenidos políticos y asume una postura frente a esas exploraciones. Esa lectura está cargada de política y de conciencia del contexto geopolítico que estamos habitando, si estoy leyendo una novela sobre la violencia en Argentina, como colombiana yo puedo pensar rápidamente en cómo sería una de estas novelas en mi país. Entonces, si leo una novela de desaparecidos en Argentina, digo “pues en Colombia no tenemos así los desaparecidos, pero los tenemos como los falsos positivos”, por ejemplo. Ahí hay un ejercicio político al pensarme en un contexto geopolítico.

34:00- 37:48 E: narra lo que dieron los estudiantes

E: Cómo deconstruir esos textos para abordar

M2: Yo soy cazadora de frase, tengo ese radar de estar buscando frases que me prendan algo, como tú me habías dado el marco para mí fue sencillo buscar en el texto cosas que pudieran de alguna manera responder, problematizar, completar e inquietar y que permitiera la discusión. La magia está en no caer en la trampa de hacer preguntas muy cerradas, que no permiten varias interpretaciones o conversaciones múltiples, porque uno da la respuesta y no hay discusión. No hay discusión si solo un estudiante da la respuesta correcta. Yo creo que ahí se mezcla la lectura del literato con la lectura del profesor, es un poco combinar lo que el texto está diciendo al tema principal que era la interculturalidad, pero también las varias voces que había en el salón pudieran brillar, decir algo y que la lectura comentada no fuera un bodrio de ir a leer un texto, porque entonces déjame leer a mi solito, individualmente, en la comodidad de mi casa. Por el contrario, se trataba de crear esa necesidad de “Ay, yo si necesito escuchar la opinión de otros para pensar este tipo de problemas”.

E: Finalmente, quisiera preguntarte por las fortalezas o dificultades de las sesiones que realizaste.

M2: Las fortalezas: el número de gente que había, la disposición de los estudiantes, el acceso a los materiales, la claridad el marco del proyecto, el tiempo de cada sesión.
Debilidades: así rápidamente no veo ninguna debilidad.

E: ¿Y dificultades?

M2: Bueno el texto mismo de Kentukis, yo sí sabía que iba a ser un reto, pero igual me parece una novela interesante, por eso dije “le apuesto”, pero sabía que iba a ser difícil.

E: En la facultad algunos profes estaban preocupados por la asistencia recurrente de los estudiantes, pues ellos plantean que esto podría estar relacionado con la experiencia. Tú lo viste como una dificultad.

M2: Yo como tallerista no, porque de todas maneras al inicio había una indicación del proyecto, tus indicaciones, entonces eso ubicaba a todo el mundo, yo llevaba a las

preguntas que no requerían que los sujetos necesariamente hubiesen estado en la sesión anterior. Como tallerista yo no vi esa dificultad, no sé tú como investigadora qué te pasó a ti.

E: Tampoco, porque por ejemplo hubo una persona que fue una vez, estuvo super conectada, me contestaba todos los días y me decía no puedo ir, pero mándame los textos, yo lo quiero leer, estaba muy conectada. Ella quedó tan marcada y me decía “es una posibilidad para salirme de tanto estudio, tanta tesis y verdaderamente ser yo”

M2: Eso es otra cosa que también pasa a personas que no se dedican a esto, yo a mis estudiantes les digo que la literatura es un objeto de estudio, pero las personas que no estudian literatura lo ven como una cosa afectiva. Es una experiencia de la propia subjetividad para mucha gente se representa como un escape o un placer, porque se trata de un lenguaje distinto.

Entrevista Mediadora 3

E: Me gustaría saber cómo fue tu experiencia como mediadora.

M2: Fue una experiencia muy linda e interesante, porque nos planteamos la opción de proponer una actividad que mezclará tanto el texto como la ilustración, en la narrativa. Para los que estaban en la sesión fue muy chévere, porque las personas que no están como en este medio como de pedagogía y literatura, nunca se han pensado la relación tan estrecha entre ilustración y el texto. La actividad consistía en que ellos debían ilustrar y luego escribir la ilustración de otro, o viceversa. Ahí se dan cuenta del reto tan grande que está detrás de eso. Eso en cuanto a la actividad. Y frente a mi experiencia dirigiendo un poco, contando un poco lo que estoy haciendo y demás, también fue muy chévere.

E: Podrías detallarnos un poco más eso qué sentiste, cómo te pareció, etc.

M2: Partir de esos textos que escogiste siento que propició la conversación, lo hizo más grato y por el contexto en el que estamos ese tema nos concierne mucho a todos, entonces dio lugar para hablar de muchas cosas, no solamente de lo que uno conoce por los medios sino por lo que ha vivido. Entonces, eso generó espacios para esas conversaciones, ellos estaban muy dispuestos a la actividad, no éramos muchos, pero los que estábamos era porque queríamos, eso hizo que el espacio que se construyó fuera muy lindo.

E: Algo muy importante es que queríamos estar ahí, es decir ya no hay una obligación a estar o no, o participar o no participar en la sesión, yo sentía que ellos podían hablar, producir y no se sentían valorados de manera punitiva. Eso permitía que ellos también vivieran ese escenario de la literatura de una manera libre, sin necesidad de estar medido por una nota.

M2: El ambiente de confianza que se había construido y el hecho de estar voluntariamente como que les da la libertad de poder hablar desde sus experiencias, no en un contexto más académico en el que tengo que pasar lo que tengo que decir en teorías. Por el contrario, fue algo más desde el yo. También, fue muy bueno que teníamos a un integrante que no era de nuestro país, entonces eso propició conversaciones muy chéveres de diferencias culturales, eso va enriqueciendo mucho la conversación. Entonces, fue muy chévere ese espacio de confianza y del estar ahí porque quieres estar, no una obligación.

E: Cuando te propuse que hicieras parte de este proyecto ¿qué fue lo primero que pensaste?

M2: Me contaste un poco el tema, me pareció muy chévere teniendo en cuenta la experiencia que tuvimos en Boyacá, porque al ver la incidencia de eso en los niños. Me pregunte también cómo afectaría eso a jóvenes sobre todo académicos para contemplar esa realidad y poder hablar al respecto y también que gente de otras disciplinas se empezará a preguntar por el hecho de escribir, de ilustrar. Para mí fue una propuesta muy atractiva por eso y saber que los que estaban porque querían, sabía que el espacio iba a ser muy grato.

E: Me parece que podríamos hondar en dos aspectos. El primero tiene que ver con esa relación entre la disciplina y la literatura que es muy importante para pensarnos una formación integral. ¿Tú qué piensas de eso?

M2: Los niños de Boyacá no se posicionan tan consientes, pero al mismo tiempo si porque ellos lo han vivido, para ellos no hay tabú, ellos lo hablan con mucha naturalidad, pues llegan unas personas extrañas y si se quieren llevar algo pues se lo llevan porque tus papás prefieren que se lo lleven a que te lleven a ti. Las personas con las que estábamos en la sesión son gente que lo han conocido por lo que los medios nos muestran, es una realidad de nuestro país y nos atañe, pero son cercanías a la realidad muy distintas.

E: El otro aspecto que quería ahondar era la ilustración para los jóvenes, porque ellos al comienzo se quedan un poco en Shock con los libros álbum, decían que eso era como para niños, por qué, para qué. Lo veían mucho desde la aplicación y decían “con este libro puedo aplicar tal cosa de mi disciplina”. Tu cómo viste este encuentro de jóvenes con los libros álbum.

M2: Ahí de entrada vale preguntarse ellos que entienden por infancia, porque relación ilustración con niños. Es una pregunta que siempre está detrás y es un imaginario que todos tenemos “si está ilustrado entonces es para niños”. Ahí, nos tendríamos que preguntar para ellos qué son los niños, qué es la literatura infantil y más específicamente el libro álbum. Cuando uno estudia el libro álbum uno realmente se pregunta “¿esto realmente fue creado para niños?”, porque si tu te pones a escudriñar los detalles, la relación palabra imagen, te das cuenta que ahí hay una complejidad muy grande. Especialmente los que tu escogiste, fueron elegidos con un criterio pensado para todo eso. Yo creo que para ellos fue muy revelador, de pronto nunca se habían puesto en la tarea de leer y solamente habían visto el libro álbum y ya, pero ver la riqueza en la ilustración como eso se complementa con el texto y les da otra lectura.

La sesión a la que fui ya no era de las primeras, por supuesto ellos se dieron el tiempo y realmente los leyeron y los pudieron apreciar, hacer una lectura crítica al respecto porque cuando hablábamos ellos se remitían a cosas que habían leído allí. Ahí, se ve cómo se va rompiendo ese paradigma de “ese libro es solo para niños” o “ese libro a mi no me va a decir nada” sino que se va viendo ese avance, poco a poco de ir aceptando que como son esas cosas de niños entonces no.

E: Yo también pensaba que se trata con dejarse afectar, es romper esa idea que es para niños, ahí te está afectando en tu concepción misma de adulto y de literatura. Se podría pensar en la afectación del sujeto que se interpelado por un objeto, en este caso el libro álbum.

M2: Si tú de entrada estás tan prevenido con algo, la experiencia va a ser muy distinta si estás dispuesto y más porque tema que abordamos. Lo que te decía como ya iba a la sesión de la mitad del proyecto, ya ellos estaban más dispuestos a cómo eso incluso podía evocar en ellos algo y al final los terminó llevando a hablar de experiencias propias que les habían constado. Una niña había contado algo que le había pasado a un amigo, es muy chévere, porque se puede ver que se dejaron afectar por eso que les dijo la literatura que les llevaste.

E: Me gustaría que habláramos cómo tu vives la promoción de la literatura

M2: Es un tema que me he replanteado mucho, empezando por hecho de reconocermelo a mí misma como lectora genuina, cuando yo salí del colegio la relación con la literatura era netamente académica, es decir era leer lo que me ponían a leer. Todo cambió cuando recibí como obsequio una saga de fantasía que me encantó, me di cuenta que habían otros géneros literarios y bueno ya en el pregrado cuando empezamos a explorar todo el tema del libro álbum y también cuando nos planteamos el hecho de reconocernos y formarnos como lectores para poder formar a otros, en este caso a los niños como lectores genuinos. Eso fue como el boom que hizo que mi relación con la literatura cambiará, pero sobre todo haber dado con el género que me enamoró de la literatura. Ya habiéndome replanteado todo, cuando fui consciente de mi relación con la literatura y cuando empecé querer compartirla con otros, siempre traté de hacerlo no dese la imposición sino sugerir como “siento que esto te podría gustar por esto y esto” conociendo a la persona a la que le voy a sugerir y a la obra. Cuando tu estás en el aula con los niños tu tienes el criterio para saber qué vas a llevar y qué no, está en tu decisión y en por qué crees que este libro es bueno o no, qué crees que le pueda decir a tus niños, ahí tú tienes que conocer a tus niños, sabes que temas les puede interesar y qué no y el criterio que los niños tengan es muy importante. Si son unos niños que han sido formados en una comunidad de lectores ellos ya tienen su propio criterio sobre literatura, libro álbum y saben como que autores les gusta y todo es muy chévere. Al recomendar o al mediar es importante reconocer al otro y la obra.

E: ¿Qué entiendes por interculturalidad?

M2: Me suena a construcción social, en Bogotá tenemos muchas culturas, pues surgen de los distintos contextos en los que estamos, siento que es como la diversidad aún en un mismo lugar puede haber muchas culturas.

E: ¿Cómo ves que la literatura este relacionada con la interculturalidad?

M2: Siento que la literatura tiene la capacidad de hablar a todos aun cuando todos seamos muy distintos, no es que se aborden diversas culturas en un mismo texto, sino que tiene la habilidad de llegarle a cada uno a pesar que hagan parte de contextos tan distintos. Poderlos afectar, como generar algo en ello, lo que tu decías dejarse afectar o ese eco que retumbe en sus experiencias pasadas que los lleve a transformar así no lo verbalicen, pero si queda algo en ellos que va pasando. De esa forma creo que la literatura tiene relación con eso.

E: Los textos se constituye desde un encuentro intercultural porque el escritor escribe desde su posición del mundo, el lector lee desde su posición del mundo y, allí, se da un encuentro de modos de ser, vidas, etc. Mi apuesta es como el lector se da afectar y no de manera superficial que no lo toquen.

M2: Ya cuando el autor entrega su obra, esta ya pasa a ser del lector, al tener un encuentro con esta se apropia de una forma muy particular que posiblemente no se va a repetir de la misma forma con alguien más. Si se va a generar ese diálogo entre la visión del lector y la visión del autor y como juntos se van construyendo, como eso que el autor dijo le permite al lector construir y llegar aun cuando hacen parte de visiones del mundo distintas. Puede ser incluso una obra que fue escrita hace un siglo, pero le sigue hablando y aportando.

E: Era lo que pasaba con Primo Levi, cuando van entrando al campo de concentración y los participantes lo rememoran con la situación colombiana y sienten que les habla de eso, pero es un autor que nos narra otro momento de la historia mundial.

M2: Ahí lo lindo es ver lo humano como los sentimientos y el dolor, se pueden generar esos lazos que se experimentan aun siendo situaciones tan difíciles.

E: ¿Qué pasa con la formación de ese sujeto que lee y genera esos encuentros interculturales?

M2: Ese es un tema polémico, cuando esos textos se abordan desde la educación tenemos que preguntarnos muy bien por el mediador, porque usualmente se trata de sacar una moraleja entonces mirándolo en términos éticos y morales. La literatura ya pasa a ser un medio para llegar a un fin que puede ser una comprensión. Abordarlo en la escuela hay un peligro.

La pregunta es por el mediador, quién es el mediador, qué relación tiene con la literatura, qué espera de la literatura y con los niños y cómo va a mediar ese encuentro entre la literatura y los niños. Cuando el mediador ha tenido una formación, se ha afectado por la literatura y sobre todo es un lector genuino que entiende la importancia de propiciar esos encuentros. En muchos casos, la escuela es el lugar en el que los niños pueden tener esos acercamientos, porque no es un secreto que en muchas familias no leen o no tienen el tiempo o no es algo de su interés que los niños tengan ese encuentro con la literatura. Entonces, la escuela se vuelve como un lugar privilegiado para generar esos encuentros. Cuando el maestro tiene en cuenta estos y lleva la literatura al aula siento que las posibilidades son infinitas porque va saber cómo mediar la situación, cómo generar esos encuentros de forma genuina y no imponiendo y no buscando que los niños generen queden con ciertos mensajes.

E: ¿Tú crees que la sesión en la que mediaste había instrumentalización de la literatura?

M2: No, porque finalmente lo que ellos hablaron fue desde lo que les nació hablar, las preguntas no fueron comprensión de lectura, fueron afectados por lo que leyeron y eso lo llevo a que compartieran en ese ambiente de confianza que se sentían libres de poder hablar de experiencias tan personales. El ambiente no era escolarizado.

E: ¿Cómo viste las reflexiones sobre el otro que se construyeron? ¿A qué aportan?

M2: Me pareció muy enriquecedor, Eduardo contaba que las palabras que el usaba aquí tenían otro significado, pasa una conversación interesante y siento que en términos de interculturalidad es muy potente porque es el reconocimiento del otro y todo eso fue generado por la literatura, terminamos hablando de todas esas particularidades que nos caracterizan como sujetos que somos pertenecientes a un lugar. Esos espacios así son muy chéveres porque fíjate que ni siquiera fue por una pregunta que hubiésemos hecho sino porque la misma conversación fue llevando a reconocer como pertenecer a lugares distintos de una misma ciudad puede hacer que usemos expresiones distintas. Esos son tema de la cotidianidad que uno todo el tiempo se enfrenta con personas que hablan distinto a ti de pronto no nos detenemos a reflexionar al respecto.

E: ¿Qué esperabas de que les pasará a estos participantes después de la sesión?

M2: El hecho de ser afectado por lo que leí y escribir o ilustrar sobre eso, además de reflexionar sobre lo que eso implica. Compartir lo que hay en ti con el mundo, ya sea de forma escrita o ilustrada, por ese lado iba mi expectativa.

E: ¿Qué valor tiene la literatura en la interculturalidad?

M2: Cada libro es mundo distinto te podría permitir reconocer al otro, reconocer al otro siendo tan distinto de los tuyos, por ejemplo Ana Frank, como desde esa diferencia sigue habiendo una igualdad, como llegar a reconocer y sentir lo que ella sintió. Siento que es esa capacidad de encuentro que te permite reconocer al otro como diferente, pero al mismo tiempo reconocerte en ese otro. Experiencia que ha vivido que aunque sean tan distintas te hablan de ti.

E: Cuáles son las fortalezas y debilidades

M2: Fortalezas: el ambiente de confianza, que ellos sentían que podían ir allá a dejarse afectar por lo que pasará y hablar al respecto con tranquilidad entre amigos, en un ambiente de pares sin esperar una valoración al respecto. Porque precisamente como humanos cuando nos sentimos que no estamos siendo valorados, pues hablamos tranquilos entre amigos, sabiendo que no vas a ser juzgado y que vas a poder compartir tus experiencias con tranquilidad. El tema que se estaba tratando, no el lo mismo hablar en una clase de teoría literaria en la que te ponen a analizar “por qué dijo esto” o “de qué forma” a ya decir “esto me recordó”. Dificultades, no recuerdo no tener dificultades. Yo conté lo que estoy haciendo de como termine en la ilustración, uno de los participantes me dijo quiero leerlo a él, pero nunca me he decidió por leerlo, creo que ahora si lo voy a hacer. Entonces, Aunque ese autor no lo

abordamos en la sesión, es interesante como al recomendarlo se generan expectativas por leer, por conocer otros autores y continuar involucrándonos en eso a pesar que el autor fuese denominado como de literatura infantil. Ahí se van rompiendo todos esos sesgos.

E: ¿Te pareció sencillo relacionar la literatura e interculturalidad?

M2: El término de interculturalidad, no lo he estudiado ni abordado, entonces claro buscar esa relación desde el desconocimiento puede tomarse como dificultad. Yo lo tome más por el lado de ver que todo es resultado de una construcción social.

E: ¿Tu has vivido espacios de literatura en la Universidad?

M2: No.

E: Que te pareció este espacio

M2: Me parece un espacio muy potente por el tema que escogiste y la época que estamos viviendo siento que es algo que necesitamos como jóvenes para dialogar con el otro desde el reconocimiento de quienes son, partiendo de algo que nos afecta que es la literatura. En la universidad por supuesto hay muchos espacios extracurriculares, pero en términos de literatura uno siempre tiene esa idea de “lo que dices va a ser juzgado, quizás por alguien que sabe más, como decir lo que quieres decir en términos especializados”

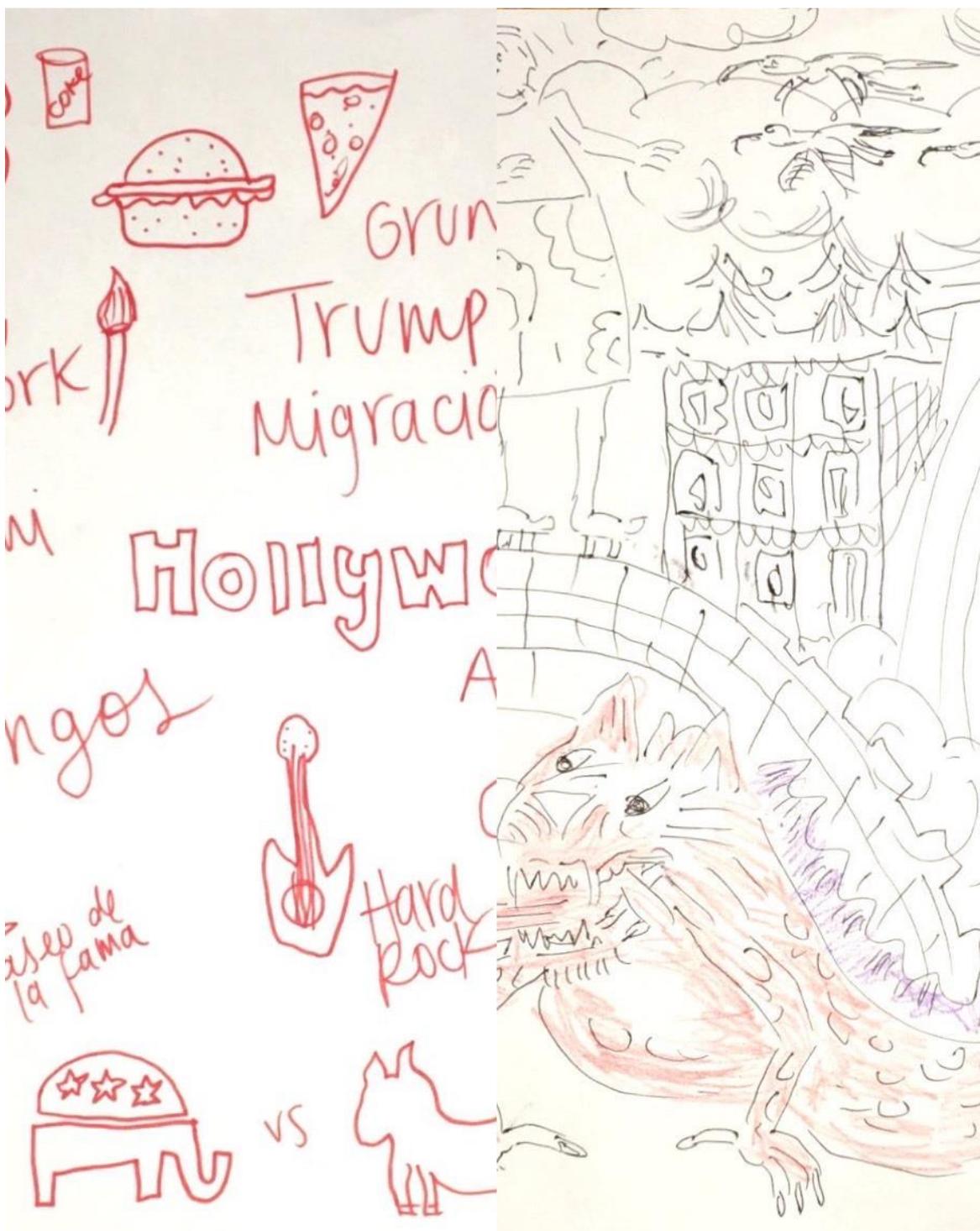
E: Jerarquías de conocimientos, relaciones de poder y saber

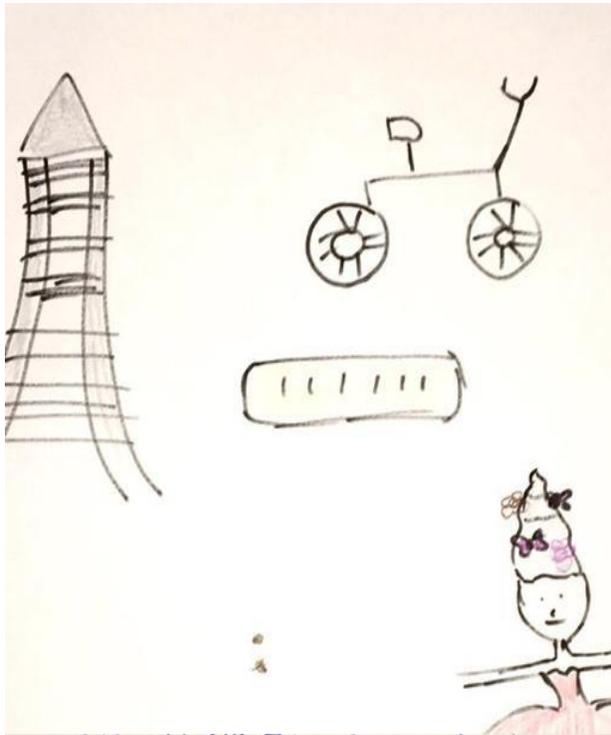
M2: Esto sesga mucho a los estudiantes de hablar y un espacio que está conformado por estudiantes siento que es muy potente, pes te da la libertad de poder hablar y por supuesto no es fácil. Al principio no era lo mismo cuando yo estuve a cuando estuvo al final, es lindo ver el avance. Gracias a la literatura uno se va soltando y va siendo capaz de presentarse a los otros como realmente es, pero también conocer a los otros.

E: Esa es una gran reflexión, estos escenarios nos permiten constituirnos como seres humanos la universidad no solo tiene que aportarle al sujeto en lo disciplinario y aporte al ser humano relacionado con la misión de la Javeriana que es servicio al otro.

M2: Estoy de acuerdo, en pregrados la Universidad se convierte en tu otro hogar, acá no solamente donde pasas la mayor parte del tiempo, sino que acá construyes tus bases en términos de moral, te vuelves una persona crítica, aprendes a cuestionar tu realidad y a tomar posiciones frente a todo lo que vives. Entonces, esos espacios de reconocimiento del otro son muy potentes porque eso es algo que desde la escuela se ha dejado de lado y te enseñan a triunfar y a conquistar por ti mismo, pero se olvidan de reconocer al otro, de que pasa en esa colectividad, de cómo podemos construirnos juntos. En términos de literatura lo mismo, en la escuela siempre es la literatura con fines académicos aprender comprensión de lectura, entonces se pierde mucho esa riqueza que eso nos aporta para construirnos con el otro.

Anexo 7. Producciones de los participantes





creo en
país de
Solidad

Como Pacífico.

Baile, alegría,
Diversión, Sabor, berraquea, empuje
Y unión por nuestra historia y experiencias

COMUNES

Feria de Cali

calor familiar

Pajaros espectaculares

San Pedro

Muchas Palabras
Únicas...

proposiciones

Carnavales

Superar la violencia
el conflicto y
juntos hacia

Ma Antonieta

Oh! Co!

Macarones

El perfume

Noche Quiza

Película.
Abrazo de la serpiente.

Tradiciones

En los años 1.600...

Sabor

Anexo 8. Formato de Listados de Asistencia



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Educación

[VIGILADA MINEDUCACIÓN]

Lugar	Fecha
-------	-------

NOMBRES Y APELLIDOS	CARRERA	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA