



**Epistemologías del Sur y Literatura: explorando retos en la Licenciatura en  
Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO**

Angie Fabiana López Yara

Estefanía Moscoso Escamilla

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Bogotá D.C. - Sede Principal

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

mayo de 2021

**Epistemologías del Sur y Literatura: explorando retos en la Licenciatura en  
Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO**

Angie Fabiana López Yara

Estefanía Moscoso Escamilla

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en  
Humanidades y Lengua Castellana

Asesor(a)

Diego Armando Sierra Amortegui

Gincy Zárate Mendivelso

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Bogotá D.C. - Sede Principal

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

mayo de 2021

**Aceptación de jurados**

**Nota de aceptación**

---

---

---

**Jurado**

---

---

## Dedicatoria y Agradecimientos

### *Angie*

Inicialmente, agradezco a mis padres *Nubia* y *Fabio*, por apoyarme en mis sueños y motivarme a cumplir mis metas desde que era tan solo una niña que jugaba a ser maestra. A mi hermana, *Johana* por sus consejos y contribuciones desde muy lejos, a *Juliana* y a *Sebastián*, por brindarme su amor y apoyo en este proceso sin importar el día o la hora, A mi *Saba*, por ser mi compañera de estudios cada día; a ellos les dedico este logro profesional. Le agradezco a nuestro primer tutor *Diego Sierra* por siempre creer en nosotras y en nuestras ideas, por su paciencia y disposición a ayudarnos siempre que lo necesitáramos, sin su respaldo nuestro camino habría sido muy diferente. Finalmente, a nuestra segunda tutora *Gincy Zárate* por fomentar nuestro amor por la literatura, por las magistrales clases y por orientarnos en la búsqueda de nuevas voces ocultas entre letras.

### *Estefanía*

En esta oportunidad me gustaría agradecer a los docentes que a lo largo de este proceso educativo cultivaron en mí una consciencia crítica sobre mi futura labor como docente, en especial a mi primer tutor el profesor *Diego*, por creer en nuestro proyecto desde el día uno, y a la docente *Gincy* por acompañarnos y orientarnos en la etapa final. Quisiera hacer una especial dedicatoria a mi madre, por brindarme un apoyo incondicional durante toda mi estadía en la universidad, a mis amigas *Angie* y *Milena*, por enriquecer aún mas esta experiencia, y a mi pareja *Mauricio*, por brindarme de su energía para poder culminar esta etapa en mi vida.

## Contenido

|  |      |
|--|------|
| Lista de tablas .....  | viii |
| Lista de figuras.....  | ix   |
| Lista de anexos.....   | x    |
| Resumen.....   | xi   |
| Abstract .....   | xiii |
| Introducción .....   | xv   |
| 1 Planteamiento del problema .....   | 1    |
| Descripción del problema.....  | 1    |
| Pregunta de investigación.....   | 4    |
| Objetivo general .....   | 4    |
| Objetivos específicos .....  | 4    |
| Justificación.....   | 5    |
| 2 Marco teórico.....   | 11   |
| Antecedentes .....   | 11   |
| Antecedentes locales.....  | 11   |
| Inclusión en la radio en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de<br>UNIMINUTO .....      | 11   |
| Antecedentes nacionales.....   | 14   |
| Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América<br>Latina ..... | 14   |
| Entretejando Prácticas Decoloniales en la Enseñanza de la Historia.....                                | 17   |
| Antecedentes Internacionales .....   | 20   |
| Pluriversidad Amawtay Wasi: Caminhos para a Universidades na América Latina. ....                      | 20   |
| Interculturalidad, colonialidad y educación .....  | 23   |
| Currículo y prácticas pedagógicas críticas .....   | 25   |
| Fundamentación conceptual.....   | 27   |
| Epistemologías del Sur .....   | 27   |

|   |    |
|---|----|
| Razón metonímica .....  | 29 |
| Ecología de saberes.....  | 35 |
| Ecología de las temporalidades .....  | 37 |
| Ecología de los reconocimientos .....   | 38 |
| Ecología de las transescalas.....   | 40 |
| Ecología de las productividades .....   | 41 |
| De las ausencias y las ecologías al trabajo de traducción.....  | 43 |
| 3. Metodología.....   | 47 |
| Enfoque de investigación .....  | 47 |
| Método de investigación .....   | 49 |
| La recolección de datos .....   | 50 |
| Análisis de los datos en busca de teorías .....   | 51 |
| Delimitación de la teoría.....  | 52 |
| Población.....  | 53 |
| Instrumentos.....   | 55 |
| Análisis documental.....  | 55 |
| Observación desde la dualidad .....   | 56 |
| Matriz de análisis.....   | 59 |
| Estrategias de análisis de datos .....  | 59 |
| 4. Análisis y discusión de resultados .....   | 63 |
| Acercamiento al análisis documental.....  | 66 |
| Datos del diagnóstico de los documentos .....   | 70 |
| Tradición e Innovación en la Literatura Española.....   | 71 |
| Identidad en la Literatura Latinoamericana .....  | 73 |
| Crítica Social en la Literatura Colombiana .....  | 75 |
| Manifestaciones Literarias en el Campo Social .....   | 78 |
| Didáctica de la Literatura .....  | 80 |
| Imaginario Sociales en la Literatura Universal .....  | 82 |
| Electiva CPC -Literatura Universal.....   | 86 |
| La Praxeología y las Epistemologías del Sur: caminos necesarios en medio de la crisis universitaria ..... | 89 |

|  |     |
|--|-----|
| 5. Conclusiones.....   | 92  |
| Referencias.....   | 95  |
| Apéndices.....   | 99  |
| Apéndice 1. Epistemologías del Sur: Conceptos clave .....  | 99  |
| Apéndice 2. Análisis global sobre la ausencia de Epistemologías del Sur en siete de las diez<br>asignaturas del área de literatura.....                              | 100 |
| Apéndice 3. Aplicación de literaturas emergentes o saberes desde las Epistemologías del Sur .....  | 103 |
| Apéndice 4. Temas y autores de relevancia dentro de las sesiones donde se aplicaron literaturas<br>emergentes o saberes desde las Epistemologías del Sur .....       | 104 |
| Apéndice 5. Mención del “Otro” sin salirse del pensamiento occidental .....  | 108 |
| Apéndice 6. Formato de matriz de análisis desde el rol de estudiante aplicado en las clases de<br>Electiva CPC – Literatura Universal.....                           | 109 |
| Apéndice 7. Matriz de análisis diligenciada por las investigadoras desde el rol de estudiante aplicado<br>en las clases de Electiva CPC – Literatura Universal ..... | 110 |
| Anexos .....   | 112 |
| Anexo 1. Áreas de formación del programa.....  | 112 |
| .....  | 112 |

## Lista de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Investigación cualitativa.....  | 48 |
| Tabla 2. Contraste antiguo y nuevo plan de estudios de la licenciatura.....                  | 54 |
| Tabla 3. Criterios de rigor.....   | 60 |
| Tabla 4. Criterios de rigor aplicados al enfoque cualitativo.....                            | 61 |
| Tabla 5. Autores base de la asignatura Tradición e Innovación en la Literatura Española..... | 71 |
| Tabla 6. Autores base de la asignatura Identidad en la Literatura Latinoamericana.....       | 73 |
| Tabla 7. Autores base de la asignatura Crítica Social en la Literatura Colombiana.....       | 75 |
| Tabla 8. Cuestionario realizado a estudiantes de la licenciatura.....                        | 77 |
| Tabla 9. Autores base de la asignatura Manifestaciones Literarias en el Campo Social.....    | 79 |
| Tabla 10. Autores base de la asignatura Didáctica de la Literatura.....                      | 81 |
| Tabla 11. Autores base de la asignatura Imaginarios Sociales en la Literatura Universal..... | 83 |
| Tabla 12. Autores base de la asignatura Electiva CPC – Literatura Universal.....             | 87 |



## **Lista de figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Procesamiento analítico de los datos.....                | 51 |
| Figura 2. Asignaturas seleccionadas para el análisis de datos..... | 63 |

## **Lista de anexos**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1. Áreas de formación del programa..... | 112 |
|---|-----|

## **Resumen**

Históricamente, la universidad se ha inclinado por los preceptos de la ciencia moderna de Occidente, y las Instituciones de Educación Superior de América Latina no son la excepción. Al adoptar diversos modelos educativos desde el colonial hasta el republicano, el cual es una reinterpretación del modelo napoleónico centrado en formar profesionales especializados en áreas del saber divididas por el canon cognitivo establecido por la razón metonímica proveniente del sistema-mundo moderno global, este modelo responde a las necesidades socioculturales, económicas y políticas de la élite social.

América Latina en su afán de alcanzar dicho canon cognitivo y la estructura social que lo sustentaba, se dio a la tarea de replicar y mantener los estatutos epistemológicos de la sociedad occidental, incurriendo en la marginalización de experiencias y prácticas socioculturales, políticas, económicas y ambientales que no responden al canon establecido por la realidad educativa hegemónica del saber científico. La Corporación Universitaria Minuto de Dios, ha sido partícipe en reproducir este modelo educativo, a pesar de ser una institución que se jacta de poseer un sentido crítico de la sociedad.

Este trabajo de grado se centra en realizar un recorrido documental que alimenta un ejercicio analítico desde los postulados de las Epistemologías del Sur, y los tres proyectos sociológicos propuestos por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (sociología de las ausencias, ecología de saberes y trabajo de traducción), permitiendo determinar qué contenidos refuerzan los estatutos hegemónicos de la razón metonímica que rige el modelo educativo imperante.

Para ello, se analizarán las mallas curriculares de las asignaturas: Tradición e Innovación en la Literatura Española, Identidad en la Literatura Latinoamericana, Crítica Social en la Literatura Colombiana, Manifestaciones Literarias en el Campo Social, Didáctica de la Literatura,

Imaginarios Sociales en la Literatura Universal y Electiva CPC - Literatura Universal (esta últimas dos ligadas), pertenecientes al Área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

A raíz de este análisis de cómo son abordadas las diferentes literaturas, este trabajo pretende plantear cuales son los posibles retos de querer implementar contenidos alternativos a los ya establecidos y abordados en el área de literatura del Programa de Humanidades y Lengua Castellana. En estos términos, el trabajo aspira a brindar una alternativa que pueda llegar a ser considerada como un enfoque complementario a la hora de construir las mallas curriculares de la Licenciatura, para así contribuir a la justicia cognitiva y a la emancipación social.

La investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, desde el cual surge la posibilidad de ampliar los horizontes investigativos, demostrando la importancia de adentrarse en el contexto que se está analizando; por ello, campos como la psicología, sociología, antropología y, por supuesto, la educación, lo emplean dentro de sus proyectos investigativos, pues su acercamiento a los hechos sociales de las distintas poblaciones lo hacen ideal para que, a partir de lo observado, surja una interpretación de las realidades analizadas en su entorno natural y con todas sus variables sin llegar a alterarlas.

*Palabras clave:*

Epistemologías del Sur, literatura emergente, ecología de saberes, sociología de las ausencias, trabajo de traducción, educación superior, razón metonímica.

## **Abstract**

Historically, the university has been inclined by the precepts of modern Western science, and the Institutions of Higher Education in Latin America are no exception. By adopting various educational models from the colonial to the republican, which is a reinterpretation of the Napoleonic model focused on training professionals specialized in areas of knowledge divided by the cognitive canon established by the metonymic reason from the global modern world-system, this model responds to the sociocultural, economic and political needs of the social elite.

Latin America in its desire to achieve this cognitive canon and the social structure that supported it, undertook the task of replicating and maintaining the epistemological statutes of Western society, incurring in the marginalization of sociocultural, political, economic and environmental experiences and practices. that do not respond to the canon established by the hegemonic educational reality of scientific knowledge. The Corporación Universitaria Minuto de Dios has been a participant in reproducing this educational model, despite being an institution that boasts of having a critical sense of society.

This degree thesis focuses on carrying out a documentary journey that feeds an analytical exercise from the postulates of the Epistemologies of the South, and the three sociological projects proposed by the sociologist Boaventura de Sousa Santos (sociology of absences, ecology of knowledge and work of translation), allowing to determine what contents reinforce the hegemonic statutes of metonymic reason that governs the prevailing educational model.

For this, the curricular meshes of the subjects will be analyzed: Tradición e Innovación en la Literatura Española, Identidad en la Literatura Latinoamericana, Crítica Social en la Literatura Colombiana, Manifestaciones Literarias en el Campo Social, Didáctica de la Literatura,

Imaginarios Sociales en la Literatura Universal y Electiva CPC - Literatura Universal (the latter two linked), belonging to the Literature Area of the Bachelor of Humanities and Spanish Language

As a result of this analysis of how the different literatures are approached, this work aims to raise the possible challenges of wanting to implement alternative content to those already established and addressed in the literature area of the Humanities and Spanish Language Program. In these terms, the work aspires to provide an alternative that can come to be considered as a complementary approach when building the curricular meshes of the Bachelor's Degree, in order to contribute to cognitive justice and social emancipation.

The research is developed from a qualitative approach, from which the possibility of expanding the research horizons arises, demonstrating the importance of entering the context that is being analyzed; For this reason, fields such as psychology, sociology, anthropology and, of course, education, use it within their research projects, since its approach to the social facts of different populations make it ideal so that, based on what is observed, an interpretation of the analyzed realities arises in their natural environment and with all its variables without actually altering them.

*Keywords:*

Epistemologies of the South, emerging literature, ecology of knowledge, sociology of absences, translation work, higher education, metonymic reason.

## **Introducción**

La universidad es una institución social que se encuentra fuertemente comprometida con los procesos educativos de los individuos desde ramas específicas del saber. Históricamente, la universidad ha tenido múltiples adaptaciones pensadas desde las necesidades de un grupo social específico o desde una finalidad concreta, pero en las últimas décadas todas esas metamorfosis se han homogeneizado llegando a ofrecer más o menos lo mismo en las Instituciones de Educación Superior consolidadas en Occidente. Lo anterior ha tenido como repercusión la necesidad de establecer líneas de conocimiento que sean capaces de abordar los hechos más importantes de la historia occidental entre las cuales se encuentra la literatura.

Siendo uno de los componentes más importantes dentro de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, la literatura en el aula se consolida como un conjunto de espacios donde se pueden abordar distintas visiones del mundo a partir de una época, territorio o población determinado, que complementan un proceso de formación donde entender los contextos resulta imprescindible para ejercer una labor docente de calidad y pensada desde los requerimientos educativos de grupos poblacionales específicos. La literatura es un espacio para la creación y el deleite abarcado por medio de las letras, pero también es un escenario para forjar el pensamiento crítico y para cuestionarse por medio de producciones literarias que describan hechos diversos y que el docente de lengua castellana debería vincular a su quehacer.

Sin embargo, la labor de la literatura en la educación superior en América Latina ha quedado relegada a un sistema mundo en el cual muy pocas producciones literarias de este territorio han salido de la marginalidad y se han hecho visibles dentro del canon oficial. La razón de esto tiene un peso histórico que se remonta a la época del descubrimiento de nuevo mundo,

cuyo nombre original era Abya Yala <sup>1</sup> y que con el tiempo pasó a conocerse como América. Con los procesos de colonización que duraron varios siglos, los pueblos originarios de este territorio fueron prácticamente invisibilizados en todos los modos posibles, especialmente desde el saber, y esta situación trascendió hasta la contemporaneidad, donde aún se lucha por validar saberes considerados no científicos y, por ende, no occidentales.

La universidad de alguna forma ha sido partícipe de esta invisibilización aún latente, pues desde su consolidación como institución en el país, la mayoría de los planteles educativos de la institución superior han seguido modelos eurocéntricos de conformación y UNIMINUTO no es la excepción. Lo anterior se puede evidenciar desde la licenciatura, y más específicamente, desde el Área de Literatura donde la ausencia de cosmovisiones de campesinos, indígenas y comunidades afro son más que obvias si se comparan con el peso de las contribuciones europeas y norteamericanas que tanto valor han cobrado para el proceso de formación.

Precisamente, el presente trabajo de grado se centra en cuestionar esas ausencias dentro del componente de Literatura y Sociedad de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Para teorizar frente al asunto, es necesario abordar los trabajos de autores como Boaventura de Sousa Santos y Catherine Walsh, quienes han dedicado su vida a demostrar que existe una violencia epistémica innegable y que es necesario ahondar en ella para cambiar todos los panoramas posibles, entre ellos el educativo.

El Área de Literatura ha centrado sus esfuerzos en repensar los espacios, por lo que la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de Uniminuto, Sede Calle 80, ha construido un nuevo plan de estudios donde las asignaturas pertenecientes a las líneas de trabajo literarias han adoptado una postura más consciente del contexto, más crítica y más integradora de saberes.

---

<sup>1</sup> Abya Yala: Tierra en plena madurez, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento.



Para identificar qué tan renovados se encuentran estos espacios, son necesarios el análisis documental y la experiencia del estudiante, por lo que este trabajo pretende mostrar cómo la universidad aún se encuentra en una constante disputa epistémica que empieza a considerar la inserción de propuestas más acordes al contexto, donde apenas se empiezan a considerar nuevas epistemologías y formas de producción literaria que distan de lo que se nos ha presentado como literatura universal y saber integral.

Finalmente, se presentan los retos que surgen al intentar vincular una teoría capaz de desestabilizar la academia, como lo son las Epistemologías del Sur teniendo en cuenta que la universidad se rige por la pedagogía praxeológica, la cual se divide en cuatro caminos procedimentales: ver, juzgar, actuar y devolución creativa, pero que según se analiza en este trabajo, se hace urgente la implementación de una propuesta epistemológica, que propenda por la democratización de saber y con ello equilibre una balanza en la que la praxeología no ha podido equiparar saberes científicos y saberes no científicos, especialmente en la literatura.



# **1 Planteamiento del problema**

## **Descripción del problema**

El presente trabajo de grado realizó un análisis crítico del área de literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede Calle 80, a raíz de los postulados metodológicos de la praxeología. A través de una minuciosa revisión documental y de la propia experiencia de las autoras como docentes en formación, se llegó a identificar la poca presencia de la literatura perteneciente al entorno de América Latina dentro del canon literario que se aborda en el programa de Lengua Castellana y Humanidades, y los retos que surgen al momento de querer posicionarlas y vincularlas al canon oficial.

Esta situación no se presenta como un hecho al azar, pues históricamente lo que hoy se conoce como universidad, ha tomado una serie de decisiones que la han llevado a consolidarse como una institución imprescindible en la formación de profesionales de distintos campos del saber, pero para ello se ha tenido que priorizar el conocimiento científico por ser el más válido dentro de la lógica de Occidente, lo que eventualmente ha debilitado e inferiorizado los aportes teóricos y prácticos de otros tipos de saberes que deberían ser considerados como iguales al saber científico.

Estos dos aspectos encontrados generan curiosidad, puesto que la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se caracteriza por su filosofía institucional que promueve el cambio social desde las prácticas de la praxeología y de su autonomía institucional. La mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), promulgan consolidarse en filosofías y discursos similares, aun así, no se eximen de responder a las normas impartidas por el Ministerio de

Educación Nacional (MEN), el cual regula y orienta el proceso de formación de los futuros docentes del país. Las políticas que plantea el MEN para organizar la forma en que se ofrece la educación responden a la lógica que, en términos de Boaventura de Sousa, propenden por la adaptación de conocimientos validados por el sistema hegemónico de occidente, que niega e invalida saberes fuera de esta matriz de saber.

Se habla entonces de un camino tanto colonial como hegemónico que prioriza y privilegia a la colonialidad del saber, panorama que claramente favorece los intereses propios del mercado y que priva a los docentes en formación de alternativas del conocimiento más acordes a su contexto y pensadas para el mismo por la necesidad de encajar con los preceptos ya establecidos tanto nacional como internacionalmente, pero, sobre todo, occidentalmente.

Sin embargo, la Licenciatura en Humanidades de UNIMINUTO se ha deconstruido y repensado sus procesos de enseñanza, nutriendo su nuevo plan de estudios con pensadores y escritores clave para el proceso de formación, conocidos mundialmente por sus distintos aportes a las áreas de estudio de la lengua a partir de epistemologías eurocéntricas que parecen responder todas las preguntas que se ha hecho el hombre en esta área del conocimiento.

Desde la literatura la elección de autores es un poco más flexibilizada, pero aún es muy poco visible la presencia de autores y planteamientos teóricos propios de América Latina en espacios que no encierren en una burbuja a este territorio, espacios que ya han llegado a conclusiones a nivel internacional y que poco o nada han involucrado a los intelectuales que se inclinan por otras cosmovisiones.

Algunas asignaturas de este componente han dedicado gran parte de sus esfuerzos a involucrar a los estudiantes con su propia historia y las producciones literarias que se han gestado en su tierra de proveniencia, pero no hay que pasar por alto el hecho que, entre más global sea el

abordaje de la asignatura, menos se habla de los trabajos que en América Latina se han concretado y presentado al mundo; aún más difícil es encontrar una forma no eurocéntrica de seleccionar la literatura que se discute en el aula. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesaria la inserción de las Epistemologías del Sur que ayude a enfrentar estas problemáticas.

Enfocadas en esta ausencia de justicia cognitiva proponen caminos de reivindicación del saber en América Latina equilibrio, argumentando críticamente por qué es necesario reconocer al territorio desde todos los escenarios que globalmente le han sido marginados, entre esos la literatura, pues si bien hablamos de reconocidas figuras provenientes de América Latina que se han hecho un espacio dentro del canon, el otro 90% aún sigue relegado a la indiferencia.

Sin embargo, estas nuevas posturas que se abordan desde las Epistemologías del Sur no son muy bien recibidas desde la sociedad capitalista, la cual lleva más de 200 años delimitando los saberes esenciales que deben ser transmitidos de generación en generación o en ramas específicas del saber. Concretamente hablando, dentro del espacio de Abya Yala (definición ancestral de los pueblos Latinoamericanos), preexiste un latente borramiento y, por consiguiente, constante eliminación de “saberes otros” que le apuestan a otros caminos discursivos como lo son las Epistemologías del Sur en el área educativa.

Es de suma importancia no ver a las Epistemologías del Sur como un modelo totalitario que pretende desplazar a las distintas epistemes eurocéntricas, pero sí como un modelo que busca demostrar las repercusiones de adoptar modelos educativos no pensados para este territorio sumado a la importancia de reconocer las problemáticas educativas, sociales, políticas, económicas y ambientales propias de América Latina para hacerles frente a través de la labor de los profesionales que aquí se están formando. Por este motivo, la licenciatura debe empezar a fomentar la idea de llevar al aula propuestas capaces de abarcar estas cuestiones que le competen a nuestra

sociedad, además, como futuros docentes con énfasis en la responsabilidad social debido a la filosofía institucional no podemos ignorar.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los retos que surgen al vincular los fundamentos de las Epistemologías del Sur dentro del plan de estudios del área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación universitaria Minuto de Dios, sede calle 80?

### **Objetivo general**

Analizar la incidencia de los componentes teóricos de las Epistemologías del Sur, homologando sus postulados dentro del plan de estudios del área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación universitaria Minuto de Dios, sede calle 80.

### **Objetivos específicos**

1. Analizar los componentes y contenidos del documento maestro y los planes de estudio de las asignaturas vinculadas al Área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
2. Identificar el origen y los principales planteamientos conceptuales que definen las Epistemologías del Sur.
3. Exponer los posibles retos de vincular las Epistemologías del Sur a los planes de estudio del Área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

## Justificación

A Cicerón, reconocido escritor y filósofo romano se le atribuye la creación de la palabra *universitas*, proveniente del latín cuyo significado es "totalidad". A través del tiempo, su significado sufrió un proceso de metamorfosis, pasando de ser *universitas magistrorum et scholarium*, traducido como comunidad de maestros y alumnos, a la *universitas litterarum*, o la institución en que se reunía en un todo el saber.

Las universidades como institución social surgieron como una manifestación del renacimiento intelectual que data del siglo XI y gira en torno a la filosofía y a la teología. Inicialmente, se brindó una formación superior por medio de las reconocidas escuelas catedralicias. Estas instituciones enfocadas a la enseñanza superior se conocieron en su época por el nombre de "*studium generale*". El término *generale* no debe confundirse con el hecho de enseñar todas las disciplinas, pues realmente hacía referencia a aceptar estudiantes de todas partes. Por otro lado, se encontraban los *studia generalia*, corporaciones de maestros y alumnos, que se podían interpretar como centros de educación superior, para finalmente darse a conocer como universidades. *studium generale* y *universitas* fueron términos reconocidos hasta finales de la Edad Media.

La universidad es una institución social de vital importancia en la formación de profesionales integrales, con capacidades y aptitudes que requiere la sociedad para hacerle frente a las diversas problemáticas que surgen a raíz de los distintos fenómenos sociales. "La universidad nació no de una idea preconcebida, sino de la paulatina convergencia de circunstancias históricas. En último término fueron dos corrientes: la de los que querían aprender y la de los que estaban dispuestos a enseñar" (Chiaqui, 2002, p. 563). Es por esto, que es una de las instituciones con

mayor compromiso socioeducativo y cultural de gran relevancia dentro de la historia de Occidente, por lo que ha perdurado socioculturalmente en la modernidad promoviéndola y manteniéndola.

En sus inicios, la universidad buscó la forma de autogobernarse, recibiendo ayuda de la iglesia, pero tomando caminos muy diferentes. Así, la universidad de Bolonia se enfocó en el Derecho, mientras que la de Oxford centraba sus intereses en las Matemáticas, la Física y la Astronomía; por otro lado, la de París tenía fuertes inclinaciones por la Filosofía y la Teología y, finalmente, la de Montpellier se interesó por la Medicina. Sin lugar a duda, las universidades europeas permitieron abordar distintas disciplinas consideradas bases dentro del conocimiento humano, sus aportes son incontables y, sumado al beneficio del *studium generale*, los estudiantes de la época tenían la posibilidad de desplazarse a lo largo y ancho de Europa para hacer presencia en el escenario de su interés.

Es por esto que el valor histórico de la universidad consolidada en los grandes países de Europa fue el primer gran paso para los modelos universitarios que se avecinaban encabezados por Humboldt y su propuesta de que la investigación científica se afiance como un eje integrador de la educación superior para determinar lo que se debería enseñar en las universidades. Por otro lado, se habla del modelo del cardenal Newman en Inglaterra, el cual propone una educación liberal, enfocada a cultivar tanto la mente como el conocimiento “desinteresados”.

Así mismo, es necesario resaltar el modelo Flexneriano en Estados Unidos, que implantó los departamentos y promovió la organización de institutos y centros de investigación. Por último, el modelo francés de la universidad Napoleónica se centró en la formación profesional con el propósito de formar a la élite y a los burócratas que actuarían en el cuerpo administrativo del Estado.



De acuerdo con lo anterior, nos damos cuenta de que es una de las creaciones de Occidente con mayor trascendencia sociocultural al punto de ser una institución global. A pesar de sus innumerables aportes a la humanidad, la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad (capitalismo, patriarcado y colonialismo), convirtiéndose en un lugar privilegiado para la producción de saberes, es decir, en un imperio cognitivo que vigila y legitima que es conocimiento, brindando un valor significativo al saber científico, considerándolo como la única forma de conocimiento válido.

Entre 1539 hasta 1812, América Latina vio nacer aproximadamente 30 universidades consideradas pontificias y reales, que iniciaron como seminarios con misiones en el Nuevo Mundo, y que se fueron reconfigurando hasta el final de la era universitaria colonial. Después, se dio paso a la universidad republicana, la cual no tuvo mayores cambios pues solo se reemplazó el esquema colonial por el esquema napoleónico, instaurando así un modelo carente de autenticidad pero que prometía un camino reformador de lo colonial que ya considerado como una era medieval. Ni por esos aparentes cambios se amplió la oferta estudiantil ni se dejó de responder a las demandas de las clases dominantes. Desde entonces, el camino no ha cambiado mucho históricamente.

En este sentido, la universidad se considera como un panóptico del pensamiento eurocéntrico, ya que, al jerarquizar los saberes, establece diferencias, límites y por último cánones. Por esta razón, incurre en la marginación de conocimientos no científicos, descalificándolos y hasta disolviéndolos. La universidad promueve una racionalidad indolente, porque no permite el diálogo entre saberes, desperdiciando una parte importante de experiencias sociales no científicas.

Comprendiendo el panorama descrito, la universidad se basa en modelos científicos totalitarios que deciden qué se debe enseñar y que no, como se evidenció en la propuesta de Humboldt, Tiempo después el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1988 p.48) critica este

modelo aún imperante, afirmado que: “Sendo um modelo global, a [...] racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.<sup>2</sup> Por ello es importante que la universidad amplíe esa racionalidad moderna por una racionalidad pluriversal, que incluya otras formas de producción de conocimiento. De acuerdo con Braga (1998), para llegar a la innovación universitaria es necesario desestabilizar la academia, esto “constituye la articulación de racionalidades que van más allá de lo cognitivo-instrumental” (p. 34).

Un claro ejemplo puede encontrarse en la conceptualización y organización de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), a la que el movimiento llama Amawtay wasi, “La casa del conocimiento”. Esta institución de educación superior toma la idea de un concepto de racionalidad capaz de visibilizar la diversidad de saberes a nivel cultural, “reorientando assim, a realção universidade/sociedade desde uma perspectiva de solidariedade recíproca”<sup>3</sup> (Rosa, 2016, p.14). Comprendiendo y analizando esta disyunción, nos preguntamos porqué es importante incidir en esta perspectiva pedagógica de re-pensar los espacios académicos cuyo enfoque se centra en abordar las literaturas pertenecientes al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, ya que como estudiantes y futuras docentes percibimos una fuerte influencia eurocéntrica que invisibiliza lo que Catherine Walsh (2007) denomina “Conocimientos otros”.

---

<sup>2</sup> Al ser un modelo global, [...] la racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se rigen por sus principios epistemológicos y reglas metodológicas. (Traducción de las autoras).

<sup>3</sup> Reorientando así el énfasis universidad/sociedad desde una perspectiva de solidaridad recíproca. (Traducción de las autoras).

Esos conocimientos otros mencionados por Walsh, se orientan en una lógica en la que tanto el conocimiento como el pensamiento son conceptos no muy lejanos a las estructuras de dominio latentes, pues como afirma Walsh (2007) “[...] como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras” (p.51). El conocimiento se vuelve así un puente capaz de ir más allá y producir no solo un conocimiento “otro”, sino también un pensamiento “otro”, este último cumple dos funciones: la primera guía el programa del movimiento en escenarios culturales, sociales y, por supuesto, políticos, mientras, a su vez se cumple la segunda, que es una intervención capaz de impactar y hasta descolonizar los ya mencionados paradigmas y estructuras de dominio, entre esas la forma en que Occidente está haciendo un ejercicio de construcción del “conocimiento universal”.

Cabe mencionar que, para la autora, el término de “interculturalidad” cobra fuerza en este proceso. Al añadirse un nuevo elemento como lo es la dimensión epistemológica “otra”, la interculturalidad abre una nueva alternativa donde se piensa “desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2007, p. 57). Esta forma de pensamiento no solo reconoce y supera la diferencia colonial, también logra hacer un proceso de visibilización y rearticulación que apuntan a una diferencia lógica y a la creación de nuevas visiones de la subjetividad. Así, hablamos entonces de un planteamiento crítico capaz de incidir en el presente de lo que se conoce como colonialidad del poder y sistema mundo moderno/colonial.

Desde una perspectiva pedagógica planteada por Walter Mignolo, resulta imprescindible formar a los estudiantes a través de espacios académicos pluriversales capaces de (re) evaluar los saberes y, a su vez, apoyar otras formas de conocimiento que establecen una postura crítica frente a la matriz colonial de poder para que así puedan comprender, ver y tomar conciencia de la realidad

latinoamericana, (re) construyendo epístemes encaminadas a pensar decolonialmente, fomentando así un impacto socioeducativo que desestabilice el saber eurocéntrico y responda a las necesidades territoriales desarticulando el supuesto “conocimiento universal” escudado a través de un modelo universitario lineal, fraccionado y mecánico.

A raíz de esto se busca plantear la importancia de diseñar estrategias que propendan de las Epistemologías del Sur con el objetivo de hacer un acercamiento en pro de la visibilización de otras formas de leer el mundo, fomentando la democratización de saberes construyendo un camino hacia una transformación social eficiente y emancipadora del pensamiento, para alcanzar este tan anhelado proyecto de descolonización del conocimiento y el ser es importante preparar a los educandos para que entiendan y se entiendan en la colonialidad del poder, o en palabras de Walter Mignolo (2014), “no se trata solo de desmontar. sino de saber cómo se montó lo que se desmonta para ir montando formas de hacer, pensar, sentir y vivir que no nos aten a la modernidad/colonialidad” (p.71).

## 2 Marco teórico

### **Antecedentes**

Para esta fase de la investigación se indagó en diversas fuentes tanto locales, como nacionales e internacionales, con dos objetivos, primero, el de hallar información significativa que permitiera una mejor comprensión del objeto de estudio, y segundo, consolidar las bases teóricas de la investigación. Algo a resaltar dentro de este proceso de consulta e investigación es que el objeto de estudio y análisis no es muy novedoso, sin embargo, no es muy reconocido y aplicado en el ámbito educativo, lo que en su momento fue un obstáculo, se transformó en una necesidad que impulsó una búsqueda consciente y orientada hacia los objetivos que busca alcanzar dicho trabajo de grado.

La documentación se recopiló bajo las producciones teóricas y prácticas que se han escrito sobre las Epistemologías del Sur, ya que es el sustento teórico de la investigación. La exploración y la revisión de las fuentes de información se organizó a partir de un criterio: la adaptación de las Epistemologías del Sur y teorías decoloniales en la educación superior. Partiendo de este punto se hallaron tres fuentes bibliográficas.

### ***Antecedentes locales***

#### **Inclusión en la radio en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO**

La fuente clave a nivel local es la tesis de maestría realizada por el docente Eurias Casas, que se titula, *Inclusión de la radio en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes*. Este trabajo brinda un recorrido de cuáles son los retos que tiene la Licenciatura en Humanidades y Lengua

Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio desde lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes, visibilizando la occidentalización y colonización de la educación.

Por este motivo, la investigación busca reivindicar los saberes indígenas, afros, campesinos, entre otros, y articularlos de manera que coexistan con los saberes científicos dentro de un escenario donde no se han contemplado enteramente sus contribuciones y por lo cual no se tratan con el mismo interés; este escenario se centra en las Instituciones de Educación Superior (IES). A su vez, hace una apuesta a integrar estos saberes populares desde las Epistemologías del Sur para incluir la radio como una herramienta pedagógica que no ha sido considerada dentro de los elementos de la licenciatura que pueden contribuir a la formación de sujetos críticos y activos en diversos espacios comunitarios.

La investigación no solo se centra en un enfoque cualitativo, sino que además propone un enfoque sociocrítico, donde el investigador toma un rol activo por medio de su subjetividad y sus intenciones de cambiar el contexto específico después de hacer un extenso análisis documental y llegar a las bases que pretende desarrollar. En este caso, el autor se da cuenta de una problemática existente al haber exclusión de cierto tipo de saberes y herramientas afectando a la educación y, más específicamente, a la licenciatura. De este modo, el posicionamiento epistemológico de la tesis se apoya en la premisa de Baptista que dota al investigador de facultades que lo hacen resaltar la influencia de sus valores y creencias dentro del estudio, convirtiéndose en parte del mismo.

Después del detallado ejercicio investigativo, el autor llega a la conclusión de que la licenciatura se enfrenta a muchos retos, entre ellos está el reconocer a la radio y a la emisora como una herramienta didáctica capaz de formar sujetos tanto activos como críticos al mismo tiempo

que crea puentes dentro de la comunidad educativa, permitiendo la articulación de acciones participativas que puedan trascender al interior del campo comunitario.

También es importante rescatar la necesidad de buscar nuevas formas de ver el mundo, entre ellas las Epistemologías del Sur y aportes teórico-prácticos desde una perspectiva latinoamericana que apoyen el proceso de transformación de la educación. Para esto, es indispensable comprender que si se busca trabajar en un cambio son necesarias la lectura de la realidad y la relación entre quien enseña y quien aprende, sumados a conocer la fuente de procedencia y producción de conocimientos, así como abrazar la diversidad en todos los ámbitos para así llegar a la descolonización del microcurrículo, incidiendo en la experiencia de enseñanza de docentes y graduados.

Este trabajo en especial nos brindó un rico panorama bibliográfico que nos permitió abordar más de cerca el concepto de *ecología de saberes*, desde los enunciados del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, y a su vez nos planteó una postura de cómo las Epistemologías del Sur son una clara alternativa de resistencia epistemológica al proponer una democratización y reivindicación de saberes ancestrales en las Instituciones de Educación Superior.

También es importante destacar que, a pesar de hacer una fuerte crítica al modelo eurocéntrico de enseñanza adoptado por la educación en general a nivel nacional, no desconoce la importancia de los conocimientos científicos en el proceso de formación, pero sí resalta la necesidad de repensar qué está sucediendo con el resto de saberes “no canónicos” y por qué estos están quedando en segundo plano no solo en UNIMINUTO, también en las licenciaturas en Humanidades y Lengua Castellana en otras instituciones.

La idea de integrar los saberes indígenas, afro, campesinos, etc., no se queda solamente en el ámbito de la radio y la emisora, pues hablamos de conocimiento basado en realidades territoriales atadas a un fuerte contexto histórico que se ha visto inmerso en casi cualquier escenario, estando siempre presente pero muchas veces pasando desapercibido. Esta investigación abrió un mundo de posibilidades tanto a nivel teórico como a nivel práctico, comprendiendo que es posible señalar las trabas o falencias que han impedido un ejercicio donde se implemente la ecología de saberes. A partir de esta ecología de carácter integral ofrece nuevos caminos en los que no hay choque de unos con otros, sino apoyo de unos a otros para lograr un conocimiento lo más complementado y diversificado posible.

Lo anterior demuestra que no es necesario pasar por encima del conocimiento científico para llevar al aula los conocimientos populares, pues hay que valerse de estrategias clave para hacer una inmersión progresiva consciente y con sentido, de lo contrario se cae en un bucle sin fin de rechazo e infravaloración de determinados saberes y la verdadera educación no debe tratarse de eso. Por lo mismo, nuestro proyecto de investigación rescata algunas ideas allí planteadas y las desarrolla dentro de su propia línea de trabajo entendiendo que es un trabajo colectivo que debe abordarse desde distintas perspectivas, pero influyendo unas en otras fortaleciendo este arduo proceso que involucra las Epistemologías del Sur.

### *Antecedentes nacionales*

#### **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina**

A nivel nacional se consultó el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, del Instituto Internacional de la UNESCO para la



Educación Superior en América Latina y el Caribe, que fue construido bajo la coordinación Daniel Mato. El libro es el resultado del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, y responde al papel que tiene la inclusión social en la educación superior.

Los más de treinta estudios realizados por alrededor de cuarenta investigadores provenientes de once países aquí reunidos dan cuenta de una grandiosa muestra de experiencias y perspectivas que se gestan dentro del campo, pero a su vez de las problemáticas existentes y de los desafíos que enfrentan. En consecuencia, el proyecto se orienta hacia la realización de una investigación muy particular que parte en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, trayendo líneas de investigación como “A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior” <sup>4</sup> en Brasil, “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos” en México, “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas” en Colombia, entre otras.

El volumen reúne treinta y seis estudios, identifica logros, obstáculos y aprendizajes, necesidades y demandas en la formación de comunidades indígenas y afrodescendientes al mismo tiempo que evalúa problemas, y oportunidades, con el fin de ofrecer un conjunto de recomendaciones políticas y estructurales. Por otro lado, los estudios contenidos en este libro permitieron verificar durante el proceso investigativo que si existen IES que contribuyen a mejorar las posibilidades de que comunidades indígenas y afrodescendientes accedan a una formación en

---

<sup>4</sup> La experiencia del Programa de Políticas de Color en la educación brasileña: una acción positiva para la democratización de la educación superior. (Traducción de las autoras).

educación superior pensada desde y para ellos, logrando así que estos grupos poblacionales culminen satisfactoriamente sus estudios.

Además, estas IES aportan al reconocimiento de la diversidad cultural, promoviendo el desarrollo de formas de organización social interculturales más equitativas, como lo menciona Daniel Mato (2008), estas investigaciones “ofrecen respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea” (p. 16), entre ellos encontramos la reticencia a integrar diversas formas de producción del conocimiento y la articulación entre investigación, innovación y aprendizaje, así como la búsqueda de respuestas a las necesidades de la población. Estas necesidades se centran en las relaciones que debe haber entre la educación, el empleo y la creación de iniciativas productivas, entre otras.

Algo a destacar, es que el desarrollo del proyecto ha permitido sentar bases para acciones futuras en la educación superior en América Latina, orientando a las IES a diseñar currículos y propuestas pedagógicas basadas en los modos de producción de conocimientos en relación con las comunidades, con el fin de atender las necesidades y demandas de esos grupos. Las respuestas que estas IES se ven obligadas a desarrollar para responder a estos retos permiten que surjan valiosas innovaciones educativas.

Las perspectivas de distintos autores y de diferentes países nos permitieron conocer cuáles han sido los movimientos tanto de comunidades indígenas como de comunidades afrodescendientes para consolidar sus saberes dentro de la educación superior teniendo en cuenta aspectos como el territorio, los roles que se desempeñan dentro de las IES, sus compromisos con una educación intercultural y, sobre todo, las experiencias que se viven a través de los programas ofrecidos o de la universidad en general.

Lo que nos demuestra este compilado investigativo es que las epistemologías diversificadas son una realidad en una gran cantidad de países a nivel latinoamericano incluyendo Colombia, pero que aún hablamos de IES divididas por el tipo de conocimiento que imparten, ya sea científico o el que Occidente ha clasificado como no científico. Sin embargo, el material bibliográfico con marcados tintes etnográficos aquí presentados amplían de manera exponencial la documentación tenida en cuenta para hablar e Epistemologías del Sur pero desde un enfoque práctico, constatando que las comunidades a lo largo de América Latina han decidido tomar cartas en el asunto construyendo su propio camino dentro de la educación superior.

### **Entretejiendo Prácticas Decoloniales en la Enseñanza de la Historia**

Siguiendo el hilo narrativo del análisis crítico de la historia desde una perspectiva decolonial se encuentra una tesis de pregrado de dos estudiantes de la Universidad de Antioquia pertenecientes a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, ellos son Miguel Ángel Mesa Madrid y Edwin Zapata Giraldo. Su trabajo se basa en una fuerte postura crítica que analiza la historiografía y cómo esta influye en la percepción que tienen los educandos del proceso de colonización del continente latinoamericano.

De este modo, los autores destacan la importancia del maestro, quien está llamado a reflexionar sobre lo que se está enseñando en el aula y sobre los métodos de enseñanza aplicados sin dejar de lado los intereses epistémicos, políticos y económicos a los que están respondiendo los saberes en la escuela en la actualidad. Lo anterior permite recabar una profunda huella histórica que tuvo como resultado los lineamientos por los cuales se rigen muchos escenarios hoy en día, entre ellos la educación.

Partiendo de la colonización española a tierras americanas que llevaban por nombre Abya Yala donde la imposición idiomática, religiosa, política y económica, los autores inician su investigación comprendiendo que este hecho histórico cambió por completo y para siempre el destino del territorio. En siglos posteriores llega el periodo de la descolonización de América, en donde se pone fin al colonialismo, pero no a la colonialidad. Con lo anterior se quiere llegar a que el discurso eurocéntrico perduró con el pasar del tiempo dentro de los ámbitos sociales como la única forma aceptada o válida de gobernar, conocer y vivir; este modelo de dominación es el que se conoce como colonialidad y es ejercido a través de patrones de poder que se apoyan en el discurso de la modernidad.

La modernidad se ha encargado de establecer y reconfigurar los dispositivos de control que se han consolidado a través del tiempo. Con la anterior información, los autores determinan que la colonialidad está constituida por los siguientes dispositivos: la colonialidad del poder, del saber y del ser. Ligando la colonialidad al panorama educativo, es importante comprender que este último se encuentra atravesado por los intereses del primero, debido a que sostiene y reproduce principios, valores y cosmovisiones características de la colonialidad y esto trasciende no solo al aula, sino también a las perspectivas del mundo de los estudiantes, que aprenden la historia de la colonización desde una perspectiva unilateral y en su versión más cruda.

Este tipo de contenidos no da lugar al reconocimiento de luchas y resistencias de los pueblos originarios y mucho menos sus versiones de los hechos históricos relevantes del continente, por lo que también se omite su diversidad de culturas, saberes y cosmovisiones. Es aquí donde la corriente decolonial abordada por los autores toma fuerza al analizar al colonialismo desde una postura crítica buscando deconstruir y construir otros mundos posibles desde una posición más humana y, sobre todo emancipadora.

La metodología utilizada dentro de esta investigación responde a un enfoque cualitativo bajo el paradigma de la investigación acción, el cual pretende producir conocimientos a partir de las intervenciones, en este caso, en instituciones o comunidades. Esta metodología permitió a los autores construir saberes desde y con los sujetos participantes de la investigación, que fueron estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. A su vez, al seguir esta ruta metodológica se fortalece la investigación las prácticas pedagógicas sumadas a las habilidades tanto de análisis como de síntesis y de evaluación de la información obtenida. Por otro lado, se fomenta el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las posibilidades de construcción de memoria histórica o de una historia con memoria (Cuesta, 2011).

La tesis de estos docentes en formación aportó al trabajo una invaluable perspectiva del quehacer docente, ya que evidencia la importancia de formar sujetos desde una pedagogía decolonial que les permita comprender y ver la colonialidad del poder, para que así tomen conciencia del impacto que esta ha tenido y tiene en su cotidianidad, transformando el aula en un espacio contrahegemónico. Los autores y su trabajo son un claro ejemplo de que el cambio puede y debe iniciar desde las aulas partiendo de la historia, pero rompiendo con la idea de una única versión de los hechos popularizada con el pasar de los siglos.

La memoria histórica juega un papel indispensable dentro de este tipo de investigaciones desde una posición implícita pero latente y articuladora. por lo que negar su existencia sería negar gran parte de las cicatrices de América en general, pero especialmente de América Latina, donde las venas siguen abiertas. Sin embargo, uno de los aspectos más fuertes que nos brinda este trabajo es la visibilización de contenidos de este nivel (como lo son la colonialidad y la decolonialidad) desde el aula en secundaria, probando que el cambio puede hacerse no solo en IES, también en fases formativas en las que se encuentran niños y adolescentes, fomentando así la postura crítica

desde edades tempranas e involucrando a las nuevas generaciones en un proceso de metamorfosis que requiere de las cosmovisiones juventud para un día llegar a ser completado.

### ***Antecedentes Internacionales***

#### **Pluriversidad Amawtay Wasi: Caminhos para a Universidades na América Latina.**

Para finalizar esta etapa investigativa, se consultó una tesis de posgrado titulada *Pluriversidad Amawtay Wasi: Caminhos para a universidade na America Latina*<sup>5</sup>, realizada por Gilnei Da Rosa. Este estudio se consolidó a través de la idea de generar una reflexión frente a la identidad de la universidad latinoamericana contemporánea, su función y responsabilidad social. A su vez, hace un cuestionamiento frente a las perspectivas y racionalidades epistemológicas teniendo en cuenta cuatro caminos discursivos: La idea de pluriversidad y Epistemologías del Sur, la descolonización universitaria, la interculturalidad y el diálogo entre conocimiento en intercientificidades.

De la mano de autores como Boaventura de Sousa Santos, Pedro Goergen, Almeida Filho, entre otros se realiza un análisis de la crisis de la modernidad y como esta ha incidido en que la misma universidad se encuentre también en crisis. A partir de esta premisa, se habla de una propuesta que en Occidente se podría considerar alternativa, dicha propuesta se encuentra en Ecuador y lleva por nombre *Amawtay Wasi*, O “La casa del conocimiento”. Esta Institución de Educación Superior propone la construcción de una racionalidad mucho más amplia, capaz de abarcar la diversidad cultural e intelectual producida por el ser humano. El objetivo de lo anterior

---

<sup>5</sup> Pluriversidad Amawtay Wasi: Caminos hacia la universidad en América Latina. (Traducción de las autoras).

es reorientar el énfasis universidad/sociedad desde la idea de una solidaridad que se da en reciprocidad.

A pesar de contar con una gran diversidad de modelos universitarios existentes a nivel mundial, sus propuestas mantienen la adopción de principios modernos incuestionables y de la racionalidad como forma hegemónica de producir conocimiento. A partir de esto, el autor entiende que la universidad se ha regido por un modelo capitalista donde la forma dominante de producir conocimiento se inclina por el saber científico.

Para comprender la importancia de propuestas como la de Amawtay Wasi, el autor sitúa a la universidad en un enfoque diacrónico para comprender su desarrollo, evolución y actual panorama. Es este último el que evidencia una falencia en el conocimiento globalizado y en la incapacidad de la hegemonía para responder y/o presentar soluciones convincentes a una serie de problemas de la actualidad tales como la dificultad para vivir y aprender de la diversidad, los inconvenientes para enfrentar las desigualdades sociales y presentar alternativas que se distancien de la producción y el consumo capitalista, los temas ambientales, la violencia y la creciente tensión entre personas y países de todo el mundo, entre otros.

Esta investigación tuvo lugar a partir de un análisis cualitativo de lo que el autor llama “universo de posibles evidencias”, realizando una revisión documental que tuvo en cuenta materiales como tesis, biografías, documentos, entrevistas en línea, conferencias, artículos de revistas, búsquedas en sitios web y noticias de periódicos, que permitieron consolidar sus cuatro caminos discursivos. El proceso de análisis documental contribuyó a que las conclusiones criticaran los procesos de evaluación estandarizados, puesto que estos generalmente no reconocen a las universidades emergentes y fomentan el monocultivo del conocimiento científico dentro de

las Instituciones de Educación Superior (IES), A su vez propone la implementación de espacios pluriversales para la construcción del conocimiento descolonizado, respondiendo así a la crisis a la que se enfrenta la universidad en América Latina.

El proceso investigativo allí plasmado ofrece diversas perspectivas sobre lo que es y lo que ha sido la universidad desde sus inicios hasta hoy en día, dotando de valor las bases que Europa (especialmente) otorgó a esta forma de enseñanza-aprendizaje y cómo estas han incidido en el proceso de América Latina. El hecho de que el autor cuestione al conocimiento científico producido en las IES, argumentando que es una forma de pensamiento que invisibiliza los saberes, los valores, la cultura y la cosmovisión de los pueblos originarios de este lado del mundo, demuestra que hay todo un proceso en espera de ser llevado a cabo para intentar equilibrar la balanza de los saberes tanto canónicos como no canónicos.

El estilo narrativo de este trabajo permitió identificar información clave, de modo que se vieran las falencias que históricamente ha tenido la educación superior en América Latina al contar con modelos educativos pensados para otros territorios y cumpliendo otro tipo de objetivos enfocados a necesidades específicas. El bagaje realizado por el autor demuestra su latente interés por enfrentar la crisis en la que se encuentra inmersa la universidad latinoamericana actualmente, lo que nos concedió la oportunidad de escuchar las voces del país brasileño comprendiendo que la necesidad de escenarios del saber descolonizados traspasa los límites de la lengua.

El hecho de que haga una severa crítica a los procesos de evaluación estandarizados apoya nuestra premisa de que se desconoce y/o desvaloriza el trabajo de las universidades emergentes como los es Amawtay Wasi, el cual busca reivindicar esos legados ancestrales. que han existido en un segundo plano a nivel educativo, proponiendo también la idea de que otras universidades



puedan seguir esta línea de trabajo que busca un conocimiento plural, más humanizado, eficaz e impregnado de “buen vivir”.

Esta casa del conocimiento también se ha propuesto la tarea de realizar material bibliográfico que resulta interesante para nuestro proceso de vinculación de las Epistemologías del Sur dentro de los espacios de literatura. Esto comprueba que ya hay material que merece ser analizado e incorporado a los procesos formativos de los futuros docentes como una herramienta que responda a los requerimientos del contexto latinoamericano sin desmeritar lo que ya se ha aprendido de otros pensadores y visionarios, llegando así a un proceso que busca equilibrar los distintos saberes alternos al científico.

### **Interculturalidad, colonialidad y educación**

La siguiente fuente internacional hallada es un artículo escrito por la docente y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Catherine Walsh, titulado *Interculturalidad, colonialidad y educación*, y que fue presentado como ponencia en el Primer Seminario Internacional (Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad en Bogotá en el año de 2005. La autora parte de tres premisas puntuales que le permiten orientar la ponencia desde una postura crítica y propositiva, buscando anteponer la importancia de crear y apuntar a caminos decoloniales que no nieguen la modernidad, formando una conjunción intercultural que permita un habitar que no este o sea absorbido por la modernidad.

La autora nos brinda un análisis crítico de las geopolíticas del conocimiento y de los patrones de poder establecidos que constituyen el sistema jerárquico que busca racionalizar todos los lugares de enunciación, esto con el objetivo de problematizar la perspectiva epistémica colonial, para así poder responder a la necesidad sociocultural, económica, política y educativa de

pensarse una educación distinta, porque como lo mencionó el pedagogo Paulo Freire (2003) hace unos años, “no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alineación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”. (pg. 74), y partiendo tanto de los postulados de Walsh como de Freire es que se decide que este proyecto será emancipatorio y buscará una reivindicación de saberes no tradicionales.

Los postulados de Walsh resultan de vital importancia para la investigación por su análisis y cavilación acerca del posicionamiento de la educación dentro de un entorno casi en su totalidad colonial, abriendo la posibilidad de crear diálogos interculturales para mitigar los desdenes del occidentalismo hacia los conocimientos indígenas, campesinos, afrodescendientes y populares que se han consolidado en tierras de América Latina y que han sido duramente castigados con la indiferencia a nivel mundial por ser considerados como saberes alternativos y, por ende, subcategorizados dentro de un mundo que se rige por el saber lógico y demostrable.

El hecho de que Walsh siga la línea decolonial sin negar la modernidad es la muestra de que ningún saber debe pasar por encima de otro, pero que dicho saber debe ser consecuente con las cuestiones sociales, políticas y, sobre todo, educativas del territorio donde se desarrolla. Por lo mismo, es necesario adoptar posturas críticas de este tipo que sean capaces de dilucidar las problemáticas existentes en el entorno educativo en relación con la colonialidad del poder, trayendo como consecuencia la marginación de todo un panorama del saber que no se debería ignorar por las instituciones encargadas de impartir conocimientos.

## **Currículo y prácticas pedagógicas críticas**

Otra fuente no sólo de conceptos sino también brindó luces para constituir una postura crítica fuerte fue el artículo escrito por el Docente investigador Crithian James Díaz perteneciente al Grupo Pedagogía e Historia y Lasallismo de la Universidad de La Salle. Dicho artículo es producto del proceso de investigación y discusión denominado *Currículo y prácticas pedagógicas críticas* realizado por el grupo de docentes investigadores pertenecientes a las facultades de educación de las Universidades de La Salle de Bogotá, Colombia, y Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. Que brindan un panorama de los retos que pueden surgir al querer confrontar la colonialidad del poder y del ser desde la educación.

El artículo se construye a partir de las elaboraciones y reflexiones que se producen en el contexto de lo que llamamos modernidad/colonialidad, con el objetivo de hacer preguntas y buscar posibilidades que permitan hablar de una pedagogía decolonial. Así, los autores resaltan algunos puntos tanto reflexivos como problematizadores con respecto a la producción de discusiones capaces de establecer diálogos entre los postulados base de la pedagogía con las ideas suscitadas desde el denominado giro decolonial.

Para llegar a la posibilidad de hablar de una pedagogía en clave decolonial es necesario comprender a nivel crítico la historia, así como también poder reposicionar las prácticas educativas cuya naturaleza es emancipatoria y, finalmente, buscar descentralizar toda perspectiva epistémica colonial. A partir de estos postulados, los autores pasan de lo crítico a lo práctico, por lo que sugieren una agenda reflexiva que expanda las oportunidades de construir nuevos horizontes problematizadores y de discusión que den cuenta de lo que significa confrontar la colonialidad del poder en uno de los escenarios más importantes: el educativo.

Este artículo propone una pedagogía en clave decolonial como un método de resistencia y contraparte a la colonialidad. Lo que aquí se aborda nos acerca a una vertiente que dentro de la educación no se puede ignorar, y esa es el ámbito pedagógico, ya que una pedagogía concebida en este sentido asume una comprensión crítica de la historia orientada a reposicionar prácticas educativas emancipatorias que tienen como fin último descentralizar la educación moderna y tradicional, proponiendo metodologías y apuestas didácticas que amplíen el panorama y brinden nuevas perspectivas del saber. Cabe destacar que el autor no solo invita a que se problematice o se critique la historia, sino que realmente surjan o se promuevan proyectos emancipatorios que apuntalen al giro decolonial.

Si bien se puede llegar a creer que la colonialidad del poder y lo decolonial son cuestiones que se gestan únicamente desde lo social y político, el escenario educativo demuestra su importante papel dentro de estos conceptos llevados al territorio de la práctica. Cuando hablamos de lo educativo generalmente se llega a pensar que es un proceso sencillo donde basta con leer y abstraer conceptos e ideas, pero esta no es una tarea de sujetos en el área individual, es una tarea en conjunto que debe abarcar todos los roles educativos.

Pensar en una pedagogía decolonial nos permite desentrañar gran parte de la cuestión investigativa e histórica que se encuentra en un segundo plano ante el ojo del mundo para ligarlo a la praxis aplicada en América Latina y para América Latina. Entendiendo que la colonialidad del poder no ha dado una pelea justa, es necesario pensar hacia dónde estamos yendo desde la educación, cuál es el fin de ir por ese camino y qué está pasando con los conocimientos autóctonos mientras nos encontremos dentro de las bases del conocimiento de Occidente.

## **Fundamentación conceptual**

### ***Epistemologías del Sur***

El sustento teórico que respalda este trabajo de grado son, las Epistemologías del Sur, concepto o teoría crítica acuñada al sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, al ser uno de los autores que más aportes a brindado en la consolidación de esta teoría, ya que su interpretación no reduce a las Epistemologías del Sur a un simple proceso de transición de una epistemología del saber, por otra, sino que amplía la perspectiva crítica evidenciando la convergencia de procesos sociales, culturales, políticos y económicos, haciendo que las Epistemologías del Sur estén orientadas a, dialogar, argumentar y contraargumentar con otras epistemologías.

Las Epistemologías del Sur surgen de la necesidad de confrontar el modelo de racionalidad hegemónica de Occidente, criticando la razón indolente y denunciando el epistemicidio, ya que este modelo de racionalidad subyace en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en Occidente en los últimos doscientos años. En estos términos, las Epistemologías del Sur se pueden entender como una búsqueda de conocimiento y criterios que validen o que otorguen visibilidad a otras formas o prácticas cognitivas y sociales de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, invisibilizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo global.

Las Epistemologías del Sur, al mismo tiempo que denuncian el epistemicidio, ofrecen instrumentos analíticos que permiten, no solo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también a identificar las condiciones que puedan posibilitar la construcción de nuevos conocimientos como una forma de resistencia y de producción alternativa al capitalismo

y al colonialismo globales, apuntando específicamente a prácticas sociales, políticas, económicas, culturales y cognitivas que permitan intensificar la voluntad de una transformación social.

Para promover cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario comenzar por cambiar la razón que orienta a los conocimientos y su estructuración, por este motivo las ES (Epistemologías del Sur) están conformadas por tres proyectos sociológicos: la sociología de las ausencias, que buscan expandir el presente, la sociología de las emergencias, que tienen como objetivo contraer el futuro y por último el trabajo de traducción, que es un proceso que promueve la inteligibilidad mutua entre experiencias posibles sin destruir su identidad. Antes de entrar a hablar de estos procedimientos o puntos de análisis es más que necesario comprender ¿Cuál es la razón indolente? y ¿Cómo está estructurada? Para poder analizarla y contraargumentarla. La razón indolente es un modelo de racionalización moderna y global, que sustenta el conocimiento hegemónico tanto filosófico como científico, se constituyó y desplegó con la consolidación del colonialismo, el imperialismo, el capitalismo, las revoluciones industriales y el Estado Liberal en Europa y América del Norte.

La indolencia de la razón se conforma por 4 formas diferentes: *la razón impotente*, aquella que no es ejercida porque se piensa que nada puede hacer contra una necesidad externa a ella misma; *la razón arrogante*, que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre, y por ello, se siente libre de la necesidad de demostrar su propia libertad; *la razón metonímica*, que se autoproclama como la única forma de racionalidad, y por lo tanto, no le interesa descubrir otros tipos de racionalidad, y si lo hace, es para apropiarla como materia prima, y la razón proléptica, que no tiende a pensar en el futuro, porque cree que sabe todo acerca de él y lo ve como una superación lineal, automática e infinita del presente.

Ante estas razones indolentes o monoculturas, como son nombradas en la posterioridad, surgieron excepciones occidentales, como el romanticismo y el marxismo, pero no fueron lo suficientemente disruptivas para poder llegar a ser una alternativa a la razón indolente, ya que, lamentablemente estas corrientes del pensamiento no logran desligarse de las razones impotente y arrogante, dejando que incluso la razón metonímica presidiera los debates e incluso se introdujera en ellos. Por lo tanto, no hubo alguna reestructuración del conocimiento, y en opinión de Santos (2002), ni pudo haber, dado que la indolencia de la razón se manifiesta, entre otras formas, en el modo como se resiste al cambio de las rutinas, y como transforma intereses hegemónicos en conocimientos verdaderos; esta monopolización de la producción de conocimiento precisa la importancia de desafiar la razón indolente.

A continuación, se hará una introducción a la razón metonímica en aras de que haya una comprensión completa de sus postulados, para que así cuando se presente su contraposición, que vienen siendo las *ecologías del saber*, se pueda anclar de manera clara y concisa, los conceptos de, *sociología de las ausencias* y *ecología de saberes*, entiendo al primero como un medio para alcanzar los propósitos del segundo. Se tendrá una especial atención a esta razón, ya que se concibe como el modelo fundacional de la comprensión occidental del mundo.

### ***Razón metonímica***

La *razón metonímica* está empecinada por la idea de totalidad y de orden, por ello, hay una única lógica que gobierna y vigila tanto el comportamiento del todo como el de cada una de sus partes, es decir, se habla de una homogeneidad entre el todo y las partes que no tienen existencia por fuera de la relación con la totalidad. Por esta razón, la modernidad occidental dominada por la razón metonímica no solo tiene una comprensión limitada del mundo, sino una comprensión

limitada de sí misma. Porque se basa en la jerarquización en base a dicotomías, pero no en dicotomías que buscan una distinción entre dos o más aspectos, sino una dicotomía que le permita comprender que ninguna de las partes de un todo pueden ser pensadas fuera de la relación con esa totalidad, es decir, para la razón metonímica no es inteligible la idea de Norte sin Sur, o la de un conocimiento tradicional sin la relación con el conocimiento científico, o la de mujer sin hombre. Por lo tanto, para esta razón no es admisible que alguna de las partes tenga independencia más allá de la que le es conferida por la relación dicotómica, y mucho menos ser vista como otra totalidad, esto reafirma que la comprensión del mundo que esta razón promueve no solo es parcial sino internamente selectiva.

Antes de brindar un panorama de los procedimientos que sustentan a esta razón, es necesario comprender como una razón tan limitada alcanzó semejante preeminencia en los últimos doscientos años. La razón metonímica es la respuesta de un Occidente que se marginó cultural y filosóficamente de Oriente. Occidente construyó una parte tráfuga de una matriz fundadora que abarca una multiplicidad de mundos y una multiplicidad de tiempos, una matriz anti dicotómica, puesto que no tiende a controlar ni vigilar sus límites, por ende, no se subordina a sí misma ni a sus partes.

Por su parte, Occidente responde a su automarginación con una transformación capitalista del mundo, por eso se dedicó a recuperar de la matriz fundadora algunos aspectos que favorecieron la expansión del capitalismo, y es de esta forma que la multiplicidad de mundos es reducida al mundo terreno y la multiplicidad de tiempos, al tiempo lineal. La reducción de la multiplicidad de mundos al mundo terreno fue realizada a través del proceso de secularización, y la reducción de la multiplicidad de tiempos al tiempo lineal, se hizo por la sustitución de los conceptos de salvación –ligado a la multiplicidad de mundos- por conceptos de progreso y revolución, a raíz de



esta sustitución se fundó la razón proléptica. Debido a esta truncada interpretación de la realidad oriental, Occidente tuvo que reafirmar su realidad de manera autoritaria, es así como Occidente se apropió productivamente del mundo y transformó el Oriente en una realidad improductiva y por ende estancada.

Algo que genera curiosidad en este punto, es intentar comprender por qué Occidente no se transformó en una alternativa cultural de Oriente, la respuesta es sencilla, Occidente era consciente de su debilidad, y se valió de la dialéctica de la fuerza y la debilidad, al manifestarse como débil era también una manifestación de fuerza, una fuerza capaz de reivindicar el privilegio de poder declarar debilidad. Dado que la razón metonímica es insegura de sus fundamentos, ella no se vincula al mundo por la vía de la argumentación y de la retórica, sino que se impone por la eficacia de su imposición.

Esta contracción de la multiplicidad de mundos y de tiempos, sumada la imposición de la comprensión occidental del mundo, escondió e invisibilizó la mayor parte de la inacabable riqueza de las experiencias sociales en el mundo, fomentando la arrogancia de no querer verse, y mucho menos valorizar, la experiencia que lo rodea, ya que está fuera de la razón de la cual podría partir para identificarla y valorizarla. En consecuencia, con este panorama resulta de vital importancia criticar la razón metonímica, puesto que es una condición más que necesaria para recuperar las experiencias sociales desperdiciadas.

Lo que se busca con esta crítica es evidenciar que toda totalidad está hecha de heterogeneidad y que las partes que la componen tienen una autonomía fuera de ella, no se trata de ampliar la realidad propuesta por Occidente, sino de hacerla coexistir con otras totalidades. Para lograr esto, habrá que valerse de un procedimiento denegado por la razón metonímica, pensar la

dicotomía fuera de las relaciones jerárquicas, pensar el Sur como si no hubiese Norte. A fin de alcanzar esta transición surge la necesidad de valerse de un procedimiento que Santos (2006) denomina la sociología de las ausencias.

El objetivo de este plan o actuar sociológico es, transformar estas relaciones vistas como imposibles en posibles, y con base en ello modificar las ausencias en presencias, teniendo como punto de partida las experiencias sociales que no han sido socializadas por la razón metonímica. La sociología de las ausencias, a raíz de un análisis crítico y propositivo identifica cinco lógicas de producción de no existencia, derivadas de las monoculturas o razones indolentes, mencionadas anteriormente.

La primera lógica deriva de la *monocultura del saber y del rigor científico*, que se sustenta en los postulados de la razón metonímica, modelo que pretende transformar la ciencia moderna en una única verdad, estableciendo cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística, todo aquello que el canon no legitima o reconoce es declarado como inexistente, y en esta lógica la inexistencia es asumida como ignorancia o incultura.

La segunda lógica se basa en la *monocultura del tiempo lineal*, esta monocultura surge de la razón proléptica, quien se fundamenta en la idea de que la historia tiene un sentido y una única dirección. En los últimos años esta lógica se ha traducido en el progreso, la revolución, la modernización, el desarrollo, el crecimiento y la globalización, por esta razón se tiene la acepción de que el tiempo es lineal.

En esta concepción de tiempo se hayan los países centrales del sistema mundial, junto a ellos están las instituciones, los conocimientos y las formas de sociabilidad que dominan. Esta monocultura genera no existencia manifestando como atrasado a todo aquello que no se apegue a

la norma temporal que han establecido, produciendo la no contemporaneidad de lo contemporáneo, es decir, busca encubrir la simultaneidad de tiempos que convergen en el mundo. La residualización producto de estas no existencias, ha adoptado a lo largo de los últimos doscientos años designaciones como, primitivo, tradicional, premoderno, obsoleto o subdesarrollado.

La tercera lógica es la *lógica de la clasificación social*, sustentada por la monocultura de la naturalización de las diferencias, la cual consiste en la clasificación y categorización de la población con el objetivo de establecer una jerarquía genotípica, étnica, racial y sexual (surge la heteronormatividad del hombre blanco y su misión civilizatoria) con el fin de establecer patrones de poder que favorecieron la estabilidad global del capitalismo, lo que quiere decir, que el capitalismo se basa en la clasificación social, en general esta lógica, para designar quien es un ente superior y quién no.

La cuarta lógica que promueve la producción de la no existencia es, la *lógica de la escala dominante*, esta lógica establece una jerarquía que determina la irrelevancia o relevancia de otras escalas, esta relevancia o no relevancia se fundamenta bajo dos formas: lo universal y lo global. El universalismo es el rango que prima en esta escala, pues confiere una importancia a las otras escalas posibles, además de que el universalismo posee la capacidad de reforzarse autónomamente dejando de lado contextos específicos o realidades que no asume como universales, y les adjudica una connotación autóctona o nativa.

Por otro lado, la globalización es la escala que ha imperado por los últimos veinte años en los más diversos campos sociales. La globalización, es la escala que se ha encargado de privilegiar las escalas que han sido capaces de imponer y extender su realidad por todo el globo, y que al tener esa capacidad adquirieron la potestad de designar entidades alternas como locales. En estos

términos, la lógica de producción de inexistencia se hace bajo la dicotomía de lo particular a lo local, haciendo que las realidades que sean designadas bajo la connotación de local estas ligadas con la incapacidad para ser vistas como alternativas a lo universal y global.

La quinta y última lógica de no existencia es, *la lógica productivista* la cual está ligada a la monocultura de la producción capitalista. Esta lógica determina que el crecimiento económico es un objeto y un objetivo de carácter racional indiscutible. Ese criterio se aplica tanto a la naturaleza como al trabajo humano, es decir, la naturaleza productiva es la naturaleza que brinda mejores índices de producción dentro del ciclo de producción establecido, y el trabajo humano es productivo en cuanto este es capaz de generar una amplia tasa lucrativa dentro del tiempo de producción estimado. Basada en los ciclos de producción, esta lógica determina una no existencia bajo el concepto de improductividad. Por ejemplo, este concepto aplicado a la naturaleza es, cuando esta es designada como infértil, y aplicado al trabajo, es cuando se habla de incapacidad laboral.

Estas son las cinco formas de producción de no existencia promovidas y sustentadas por la razón metonímica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. La producción social de estas ausencias son producto de la reducción del mundo y de la contracción del presente, originando así el desperdicio de diversas experiencias y realidades sociales. En estos términos, lo que pretende las sociologías de las ausencias es identificar el dominio de esa reducción y de esa contracción del mundo con el fin de liberar aquellas experiencias que han sido producidas como ausentes de las relaciones de producción de la razón metonímica, para así lograr una transición de lo ausente a lo presente. Esta transición se logra al ampliar el campo de las experiencias posibles, contribuyendo a la ampliación del mundo y la dilatación del presente.

Algo que hay tener en cuenta es que ampliación no solo consiste en aumentar el campo de realidades en el mundo, sino de hacerlas coexistir con el fin de desarrollar nuevas posibles experiencias que enriquezcan la producción social del futuro. Sumado a lo anterior, la sociología de las ausencias no aspira dar por terminadas con las categorías como ignorante, inferior, local, subalternizado o improductivo. Solo busca o pretende que estas categorías dejen de ser atribuidas bajos términos y se comprendan como realidades autónomas y alternativas.

### ***Ecología de saberes***

En respuesta a estas lógicas de producción de la no existencia la sociología de las ausencias actúa sustituyendo monoculturas por ecologías, entendiendo el concepto de ecología como una práctica que fomenta la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades particulares y locales, de allí surgen el segundo proyecto propuesto por las Epistemologías del Sur, la *Ecología de saberes*.

Es necesario reconocer que, cuando hablamos de *Ecología de saberes*, hablamos de una epistemología que es capaz de desestabilizar lo políticamente correcto adquiriendo una postura crítica frente a las posibilidades sin llegar a inclinarse por una necesariamente. Para esto, es necesario contar con sujetos igualmente dotados de espíritu crítico y desestabilizador “individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo constitutiva de ellos, esto es una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con dinamismo (desviación, viraje creativo inexplicable)”. (De Sousa y Meneses, 2014, p.50).

A partir de la *Ecología de saberes* se plantea una nueva posibilidad en el cual los diversos saberes parten de sus escenarios propios y se articulan unos con otros, hablamos entonces de una conjugación del saber científico, con el saber popular, con el saber indígena y con el saber

campesino. En este sentido, la *ecología de saberes* adopta un papel sumamente importante dentro de la creación de diálogos a partir de perspectivas de conocimiento gestionadas desde lo “multi-, pluri-, inter-, y transdisciplinar para crear diálogos inter-epistemológicos que originen futuros distintos” (Collado, 2017, p. 54), con un objetivo claro, el cual es comenzar a limpiar las heridas de olvido que la colonización ha dejado tras la invisibilización cultural y de saberes propios del territorio y que, claramente, responden sus verdaderas necesidades. La *Ecología de saberes* es un actuar epistemológico de carácter crítico que se conforma por cinco ecologías, cada una de ellas cuestiona y contrargumenta una lógica de la ausencia o una monocultura.

La primera ecología, es la *ecología de los saberes*, encargada de refutar la monocultura del saber y del rigor científico, esto lo logra a través de la identificación de otros saberes y criterios que intervienen en las diversas prácticas sociales. Esta ecología busca o trata de establecer una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. La idea central de esta ecología es, que toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular (Santos, 1995). Por esta razón la *ecología de los saberes* parte de la premisa de que todas las relaciones sociales de los seres humanos, y de los seres humanos con la naturaleza involucran más de una forma de saber, y por lo tanto de ignorancia. En contra parte a esta premisa, está la sociedad capitalista que favorece prácticas sociales sustentadas por el saber científico, haciendo que sus ignorancias sean vistas como verdades. Esta privilegiada posición del saber científico hace que sus intervenciones en las prácticas sociales sean descontextualizadas con la realidad humana y natural.

Esto sucede porque el conocimiento científico no está distribuido equitativamente en la sociedad, ocasionando que sus intervenciones tiendan a responder las necesidades de los grupos sociales que tienen acceso a este tipo de conocimiento, a raíz de esto es que se habla de que no

habrá justicia social hasta que haya una justicia cognitiva, por esa razón la ecología de los saberes no busca atribuir una validez o invalidez a todos los tipos de saber, sino que busca promover diálogos prácticos que inviten a la coexistencia y no a la descualificación de cualquier saber que no se ajuste al canon hegemónico de la ciencia moderna. Esta ecología consiste en brindar una igualdad de condiciones a las diversas formas de saber que están envueltas en el debate que gira en torno a las epistemologías, buscando ampliar la perspectiva de ese otro mundo posible, o de esa otra sociedad, y sus contribuciones para hacer de un mundo o una sociedad democrática, equitativa y equilibrada.

En este sentido, la ecología de los saberes pone en duda la jerarquía universal y las relaciones de poder que a través de ella han sido naturalizadas por la historia. Por lo tanto, esta ecología subyace (en una forma epistemológica) las luchas sociales emancipatorias que han venido surgiendo en el Sur. Al darle voz a estas luchas que resisten contra el capitalismo global desde esta ecología, se han ido visibilizando las realidades y prácticas socioculturales de las sociedades periféricas del sistema-mundo.

### ***Ecología de las temporalidades***

La segunda lógica, la lógica de la monocultura del tiempo lineal, es inquirida por la *ecología de las temporalidades* con la idea de que el tiempo lineal es una de las muchas concepciones del tiempo, algo curioso es que esta acepción del tiempo no es la más practicada en el mundo. El dominio del tiempo lineal se debe a que la modernidad occidental lo acogió como suyo, y no porque sea una de las concepciones que prime en el mundo. La modernidad occidental adopto esta temporalidad a partir de la secularización de la escatología judeo-cristiana, por esta razón algunos grupos sociales viven en un palimpsesto temporal del presente, y acogen un tiempo

social o diferentes códigos temporales, así es como surgen las diferentes comunidades temporales: algunas viven dentro del tiempo, otras lo controlan, algunas son policrónicas, otras son monocrónicas, etc. Las sociedades entienden el poder a raíz de las temporalidades que circulan entre ellas, en virtud de ello las relaciones de poder más sólidas son las que se arraigan en las jerarquías temporales aquellas que predominan en el sistema-mundo, y determina que temporalidades son residuales.

La ecología de temporalidades para hacerle frente a esta lógica de no existencia, parte de la idea de que las sociedades están constituidas por diferentes acepciones temporales, y de que las diversas culturas generan sus propias reglas temporales, al comprender esto, la ecología procura liberar estas prácticas sociales de la designación de residuo que le fue atribuido por el estatuto temporal hegemónico, y así retribuirles su temporalidad y autonomía. Uno de los retos de esta ecología es que el tiempo lineal es incapaz de reconocer diferentes reglas temporales, porque concibe al tiempo como un recurso que puede ser controlado, lo cual dificulta la comprensión de la multitemporalidad, la superación de este reto se puede lograr a través del aprendizaje mutuo, es decir, de una sabiduría temporal.

### ***Ecología de los reconocimientos***

Esta ecología brinda alternativas para desafiar y cuestionar los postulados de la lógica de la clasificación social. Aunque todas las lógicas de producción de ausencia se sustentan en la clasificación social de los sujetos, en esta lógica incide directamente en el sujeto y de manera secundaria en las prácticas sociales, dichas diferencias genotípicas surgieron a raíz de la categorización hecha y sustentada por el capitalismo moderno. El proceso de creación de las relaciones de poder y producción del capitalismo en las colonias no solo dieron a lugar relaciones



de clase, sino también relaciones jerárquicas entre las regiones del mundo, y sus culturas, la lengua, el sexo, pero sobre todo establecieron relaciones en torno a la raza. Por lo tanto, la ecología de los reconocimientos confronta la colonialidad, con el objetivo de formar una nueva articulación entre los principios de igualdad y diferencia, con la finalidad de brindarle un espacio a las diferencias iguales. Para lograr esto es de vital importancia confrontar la jerarquización social a la etnografía crítica, esto para impulsar la deconstrucción de la diferencia como de la jerarquía.

En el continente Latinoamericano varios grupos sociales como, los indígenas, los afrodescendientes y las feministas, han estado luchando por lograr una ecología de los reconocimientos, ya que esta es un factor más que necesario en estas realidades en los que la diversidad sociocultural es significativamente amplia. Lamentablemente los postulados eurocéntricos sobre la historia mundial, el desarrollo y la emancipación no han permitido un ejercicio recíproco que sustente un equilibrio entre el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia. Aun así, las luchas feministas, campesinas y poscoloniales han logrado ampliar el ámbito de las temporalidades, subjetividades y experiencias. La diferencia cultural, la identidad colectiva y la autonomía dan origen a nuevas formas de lucha que exigen el reconocimiento sociocultural y político, y a su vez la redistribución económica.

La multidimensionalidad de estas nuevas formas de lucha acuna diversos actores colectivos con variados recursos de expresión que, en la mayoría de casos, no son inteligibles entre sí, lo cual puede ocasionar severas diferencias sociopolíticas, de ahí, la emergencia de hacer uso de los procedimientos de traducción que serán abordados más adelante.

### *Ecología de las transescalas*

La lógica del universalismo abstracto y de la escala global es confrontada por la sociología de las ausencias a través de la *ecología de las transescalas*, la cual tiene la misión de recuperar las aspiraciones universales simultáneas y ocultas de las escalas locales alternativas que no son precedentes de la globalización hegemónica. El universalismo está integrado por cinco principios generales: comercio libre, democracia, primacía del derecho, individualismo y derechos humanos. Esta idea de universalismo vista desde los lugares de enunciación del Sur, se percibe como falso, limitado y erróneo, ya que está constituido en base al concepto de convergencia del mundo bajo los preceptos de la globalización neoliberal.

La ecología de las transescalas opera demostrando que más que convergir, el mundo diverge. Así es como emergen las aspiraciones universales alternativas de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad, espiritualidad y la armonía cósmica entre la sociedad y la naturaleza, en este sentido, para el Sur, el mundo o la idea de universalismo solo existe gracias a la pluralidad de diversas aspiraciones universales y parciales, ancladas a contextos particulares. El reconocimiento de estas aspiraciones relativas no hace que se adjudiquen al relativismo, ya que este reconocimiento simplemente amplió la “conversación de la humanidad” (Dewey, 1960) y lo que esta ecología pretende es desglobalizar lo local y alternativo.

Para lograr esta disyunción de las escalas global hegemónico y global local, es necesario hacer un ejercicio de imaginación cartográfica, esto con el fin de representar cada escala, no solo para ver lo que ella muestra, sino también lo que ella oculta, de esta manera la escala local se desliga de las imposiciones de la escala global, y se transforma en una globalización alternativa que se resiste a los impactos de la globalización hegemónica, al vincularse con otras escalas

locales. Muchos de los movimientos emancipatorios de las últimas décadas comenzaron sus luchas en escalas globales debido a la exclusión social impuesta por la globalización neoliberal, pero en el momento en el que lograron establecer relaciones locales su lucha se transformó en una resistencia global contra hegemónica.

### ***Ecología de las productividades***

Esta ecología consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción de organizaciones económicas populares, de cooperativas obreras, de empresas auto gestionadas y de la economía solidaria, que la imposición productivista del capitalismo oculto y descalifico. La invisibilidad de las lógicas de producción alternativas se dio por no ser semejantes a la alternativa impuesta por el capitalismo global, que se fundamenta en el paradigma del desarrollo y el crecimiento económico infinito, y el ideal de acumulación de capital.

El ámbito de alternativas que precede a la ecología de las productividades, son desde micro iniciativas llevadas a cabo por comunidades marginalizadas del Sur global, que buscan recuperar algún control sobre sus vidas y bienes, hasta propuestas para construir economías regionales basadas en principios de cooperación y solidaridad, incluso una economía solidaria internacional que garantice el trabajo justo y la protección ambiental. Todas estas alternativas emergen de movimientos campesinos, indígenas y urbanos que luchan por el acceso a la tierra y la propiedad de esta, por derechos de vivienda, por una economía popular, por defender y recuperar territorios históricos, los recursos naturales. Estos movimientos por la sustentabilidad ecológica que van en contra de la privatización de los servicios de bienestar social basan sus aspiraciones y luchas en la *ecología de las productividades*.

Estas prácticas alternativas de producción parten de dos ideas: la primera, es que no se trata solo de brindar propuestas de sistemas económicos alternativos al capitalismo global, sino de apoyar los esfuerzos de comunidades para promover formas de incompletitud. Debido a esto, la factibilidad de estas alternativas depende de la capacidad que tenga de sobrevivir en el dominio global del capitalismo. Y la segunda, es que estas alternativas parten de un concepto más amplio de economía, ya que en este incluyen la participación democrática, la sustentabilidad ambiental, la solidaridad transnacional y la equidad social, racial, étnica y cultural, por esta razón, estas propuestas incrementan la posibilidad de crear una sociedad más justa a través de alternativas económicas realistas.

La sociología de las ausencias a través de cada una de las cinco ecologías tiene como objetivo revelar la diversidad y la multiplicidad de las prácticas sociales, haciéndolas presentes y creíbles para que puedan ser vistas como una contraposición a las prácticas hegemónicas. Se trata de una versión del realismo capaz, de incluir realidades ausentes, suprimidas y marginadas, por vía del silenciamiento proporcionado por las cuatro formas de la razón indolente. Es decir, el impacto de las ecologías del saber exige o requieren imaginación sociológica, la cual está formada por dos tipos: la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La primera, permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas hegemónicas y no hegemónicas. Y la segunda, incide en el reconocimiento de diferentes prácticas y sus actores sociales. Ambas imaginaciones tienen el objetivo de deconstruir y reconstruir. La práctica deconstruccionista parte de la crítica a las cinco lógicas de la razón metonímica: des-pensar, des-residualizar, des-racializar, des-colonizar y des-producir, el ejercicio de reconstrucción se hace desde las cinco ecologías descritas anteriormente.

### *De las ausencias y las ecologías al trabajo de traducción*

La diversificación y multiplicación de las experiencias posibles y disponibles suscitan dos problemáticas: la primera es, la extrema segmentación de lo real, y la segunda es, el impedimento de brindar un sentido a la transformación social. Estas problemáticas fueron solucionadas por la razón metonímica y proléptica a través del concepto de totalidad, y la acepción de un tiempo lineal, y parten de la idea de que brindan soluciones universales a experiencias universales. Estas soluciones, como lo vimos en el recorrido y la descripción de los postulados abordados anteriormente, condujeron a un desmesurado desperdicio o invisibilización de experiencias, y por esta misma razón han venido siendo desacreditadas.

En virtud de lo anterior, suscita el problema de pensarse que la transformación social no tiene una dirección o un sentido, esto es, porque lo que se transforma no es la sociedad sino el o los discursos que se tienen de ella. De ahí surge el compromiso no solo de identificar nuevas totalidades, o de brindarle un sentido general a la transformación social, sino de proponer nuevas formas de pensar esas totalidades. Se trata de un compromiso conformado por dos tareas: ¿Cómo teorizar la diversidad inagotable del mundo? Y como significar todas las experiencias, si estas pueden ser vistas como partes y totalidades a la vez. Desde este punto de vista, tiene muy poco sentido intentar agrupar todas estas experiencias en una gran teoría general, ya que se estaría incurriendo en prácticas hegemónicas y se estaría construyendo una nueva monocultura. En este sentido, la duda que surge es ¿cuál vendría siendo la alternativa a esa teoría general?

En la opinión del sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009), la alternativa a una teoría general es el *trabajo de traducción*, que es el tercer proyecto sociológico que conforma a las Epistemologías del Sur. Este actuar sociológico propone un ejercicio de traducción que permite

crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, que han sido reveladas por la sociología de las ausencias. Este procedimiento, no consiste en atribuirle a las experiencias algún estatuto de totalidad, ya que el *trabajo de traducción* trata las experiencias del mundo como totalidades o partes que no se agotan en esas totalidades o esas partes. Por ejemplo, ver lo subalterno tanto dentro como fuera de la relación de subalternidad.

Antes de pasar al trabajo de traducción es imprescindible hacer un ejercicio de deconstrucción, esto con el objetivo de identificar las herencias del colonialismo en la vida colectiva e individual, y en sus prácticas socioculturales, educativas, políticas y económicas. Una vez se hayan identificado dichas influencias, se debe pasar a un ejercicio reconstructivo, que permita revitalizar las experiencias y prácticas que fueron interrumpidas por el colonialismo y el neocolonialismo. El trabajo de traducción pretende aprehender las reflexiones de estos ejercicios analíticos, y plantear relaciones que promuevan una inteligibilidad recíproca, que evite que unas experiencias seas acaparadas por las otras.

El trabajo de traducción en pocas palabras viene siendo una hermenéutica diatópica. La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las posibles y disponibles experiencias son incompletas, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el dialogo con otras experiencias. Esta idea de incompletitud es la que permite que el trabajo de traducción se dé entre saberes hegemónicos y saberes no-hegemónicos, así como entre diferentes saberes no-hegemónicos, y con esto se contribuye a la construcción de una posibilidad contra-hegemónica.

La importancia del trabajo de traducción entre practicas surge por dos circunstancias: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, al ser las principales proveedoras de experiencias sociales posibles y disponibles. La segunda circunstancia es, la incapacidad de

determinar un único principio de transformación social, lo cual hace que no sea posible determinar jerarquías entre las experiencias sociales, sus concepciones de transformación social y sus estrategias para llevarla a cabo. Es ahí donde el trabajo de traducción a través de la inteligibilidad recíproca entra a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y sus prácticas, de este modo determina las posibilidades y los límites de la articulación de las mismas, haciendo que el trabajo de traducción sea un ejercicio significativo para definir qué conjunto de relaciones tienen un mayor potencial contra-hegemónico.

El trabajo de traducción ha venido tomando fuerza en la última década, ya que varios movimientos contra-hegemónicos se han venido configurando con base en sus interpretaciones de las realidades o diversas experiencias y prácticas, para proponer una globalización alternativa a la globalización neoliberal. Este movimiento ha venido posicionando diversas prácticas sociales que luchan y resisten ante la globalización neoliberal. En conclusión, el trabajo de traducción es un compromiso arduo y complejo, no solo por el número de experiencias, prácticas, movimientos y organizaciones, sino, sobre todo, por el hecho de que cada uno está vinculado a saberes y culturas muy diversas. Por ello, sus traducciones e interpretaciones inciden directamente en los saberes, las culturas, las prácticas y los sujetos, creando las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos con prácticas sociales concretas.

Para dar por finalizado este apartado conceptual es importante comprender que las Epistemologías del Sur, y los tres proyectos sociológicos que la conforman, no solo se dedican a analizar o a contrargumentar, sino que en efecto brindan herramientas o procedimientos que permiten desarrollar una alternativa a la razón indolente. Precisamente estos preceptos analíticos son los que guiarán el análisis documental del Documento Maestro y de las mallas curriculares vinculadas al área de literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, con el

objetivo de determinar si en efecto se tienen en cuenta los postulados teóricos de las Epistemologías del Sur a la hora de su construcción como documentos oficiales que guían los procesos formativos impartidos en la licenciatura.



### **3. Metodología**

#### **Enfoque de investigación**

Para la presente investigación se tuvo como base el enfoque cualitativo, el cual ha tomado especial aceptación en distintos campos como la psicología, sociología, antropología y, por supuesto, la educación. El enfoque cualitativo ofrece la posibilidad de ampliar los horizontes investigativos llegando a optimizarlos, puesto que enmarca la importancia del contexto que se está observando teniendo en cuenta factores como “las sutilezas de la naturaleza profunda de la realidad social y humana, lo que ha permitido profundizar el debate y perfeccionar el consenso en aspectos de la nomotécnica cualitativa”. (Bautista, 2011, p. 195).

Al ofrecer un acercamiento y una inmersión a los hechos sociales de determinado grupo, el enfoque cualitativo aborda nuevos significados y es capaz de vincularse con otras conductas propias de la comunidad. (Rojano, 2010), lo que resulta bastante útil al momento de comprenderlas sin necesidad de caer en limitaciones, más bien sucede todo lo contrario. Se busca entonces que, a partir del enfoque cualitativo, surja una interpretación de las realidades observadas en su entorno natural y con todas sus variantes sin llegar a perturbarlas.

La importancia de este tipo de enfoque radica en sus técnicas, algo a lo que Polit y Hungler (1995), citado por Hurtado y Toro (1998), se refirieron planteando que la triangulación es un aspecto sumamente importante para alcanzar la credibilidad mediante este enfoque. Dicha triangulación consiste en la búsqueda de múltiples fuentes con el objetivo de llegar a una conclusión acerca de la verdad de la información estudiada. Se rompe la dicotomía existente entre sujeto y objeto rescatando un factor muy importante según Rojano (2010): la materia prima, desde la cual se pueden interpretar perspectivas sociales.

A continuación, se mostrará el fragmento de una tabla realizada por Jairo Rojano para comprender mejor los factores que encierra el enfoque cualitativo:

|  |
|--|
| <b>Investigación cualitativa</b>   |
| <b>Forma de conocimiento</b>   |
| Es subjetiva, como resultado de la interacción comunicativa de creencias y desacuerdos.                                |
| <b>Objetivo</b>  |
| Construir teorías en base a los hechos estudiados.   |
| <b>Finalidad</b>   |
| Fenomenológico, describe los hechos como son. Es ideográfica, explica la causa de los fenómenos. Orientada a procesos. |
| <b>Métodos</b>   |
| Alternativas o pluralidad metodológica.  |
| <b>Postura epistemológica</b>  |
| hermenéutica, Fenomenológica.  |
| <b>Elementos de estudio</b>  |
| Categorías.  |
| <b>Hipótesis</b>   |
| Surgen en el estudio, pudiendo ser descartadas.  |
| <b>Datos</b>   |
| Se recogen durante todo el proceso.  |
| <b>Relación sujeto – objeto</b>  |
| Impera la subjetividad, interpretando el objeto (otro sujeto) de estudio.  |

*Tabla 1. Investigación cualitativa. Fuente: Rojano (2010) Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque cualitativo resulta pertinente dentro del presente trabajo investigativo por su grado de involucramiento con aquellas realidades que buscamos interpretar, permitiéndonos observar los fenómenos que allí se desarrollan y cómo estos inciden en las distintas hipótesis que surgen a lo largo del trabajo y en las conclusiones obtenidas encaminadas a responder la pregunta de investigación. A partir de este enfoque el análisis de la

información y las teorías que surgen a partir de esta consolidan el camino del presente trabajo y le dan un norte que tiene en cuenta los hechos como son, y cómo se dan.

### **Método de investigación**

El presente proyecto de investigación se sustenta por medio de la teoría fundamentada debido a que se busca comprender el panorama de lo estudiado no desde una postura inflexible, sino que, en cambio, parte de una interpretación de carácter analítico basado en el mundo de los grupos o individuos involucrados en el proceso y del desarrollo que surge en la construcción de esos mundos. La teoría fundamentada tiene una particularidad, pues “mantiene una orientación libre de prejuicios y preconceptos y produce el conocimiento que radica en los datos y emerge de ellos” (De la Espriella, et. al., 2020, p. 128). Es por ello que se liga perfectamente con el enfoque cualitativo y nuestra intención de hacer uso de ambos para este trabajo.

Sumado a lo anterior, el investigador no adopta simplemente un papel de testigo durante la recolección de información, pues este construye su propio entendimiento frente al fenómeno que estudia, alimentando la premisa de que no es posible encapsular las distintas realidades sociales, ya que en sí hablamos de una construcción social de la realidad. (De la Espriella, et. al., 2020).

A partir de la teoría fundamentada es posible generar nuevas teorías que se encuentran basadas en la experiencia, la práctica y la observación de determinados hechos que involucran la conducta humana, dejando de lado el interés por ratificar otras teorías ya existentes. Para poder construir una teoría es vital que los hallazgos de toda la investigación se ligen a partir de confirmaciones que puedan explicar en conjunto y apoyo el fenómeno estudiado. Para alcanzar este objetivo, la teoría fundamentada hace uso del enfoque inductivo como su aliado en el proceso de realizar un análisis exhaustivo, sistemático y organizado de los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se pretende generar hipótesis o teorías a partir de los datos empíricos específicos hallados por medio de la inducción analítica. Dado que la construcción de una teoría necesita de afirmaciones interrelacionadas capaces de fortalecerla, es necesario ahondar en la revisión documental y en la experiencia de la población para ampliar el campo de referencias a todos los escenarios posibles.

Por otro lado, es necesario que existan orientaciones metodológicas que, dadas a su naturaleza cualitativa, ayuden a “determinar cuál es el núcleo central de los problemas sociales y la estructura de los conceptos y categorías emergentes” (Lúquez y Fernández, 2016, p. 109). Dichas orientaciones metodológicas se explican a continuación:

### ***La recolección de datos***

Para iniciar el proceso de recolección de información, se deben tener en cuenta elementos como la revisión documental disponible, que en este caso se centra en el documento maestro de la licenciatura y las mallas curriculares de las asignaturas del área de literatura. Así mismo, las autoras sugieren la entrevista como una de las herramientas más recomendable. Sin embargo, la entrevista no es un elemento excluyente de otras técnicas existentes; como una forma alternativa complementaria a la observación, se puede emplear el uso de diálogos informales, el direccionamiento hacia grupos focales o del ya mencionado análisis de documentos o de literatura, entre otros.

Es precisamente ese grupo de técnicas alternativas y complementarias las que fundamentan el presente trabajo. Por un lado, se emplean diálogos informales para compartir experiencias que en su propia manera apoyan la fundamentación conceptual de los caminos que se deberían abordar dentro de la licenciatura donde se encuentra el grupo focal, los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana que se encuentren cursando las literaturas ofrecidas por el

programa. Finalmente, el análisis documental y literario es el centro de la investigación y la cual sustenta la descripción del problema y, seguidamente, el problema de investigación.

Finalmente, el análisis documental y literario son el centro de la investigación y los cuales sustentan la descripción del problema y, seguidamente, la pregunta de investigación. Estos elementos resultan de vital importancia porque son el planteamiento base por el cual los respectivos docentes deberán organizar los horizontes de las asignaturas para así responder a los objetivos de estas. Sin embargo, el análisis documental y literario pueden decir mucho más, pues desde aquí se reflejan los enfoques de la licenciatura desde el campo literario y como esto impacta directamente en el proceso de aprendizaje y las perspectivas literarias de los educandos.

***Análisis de los datos en busca de teorías***

A continuación, se presenta una figura que explica cómo hacer un correcto análisis de datos a partir de la teoría fundamentada:

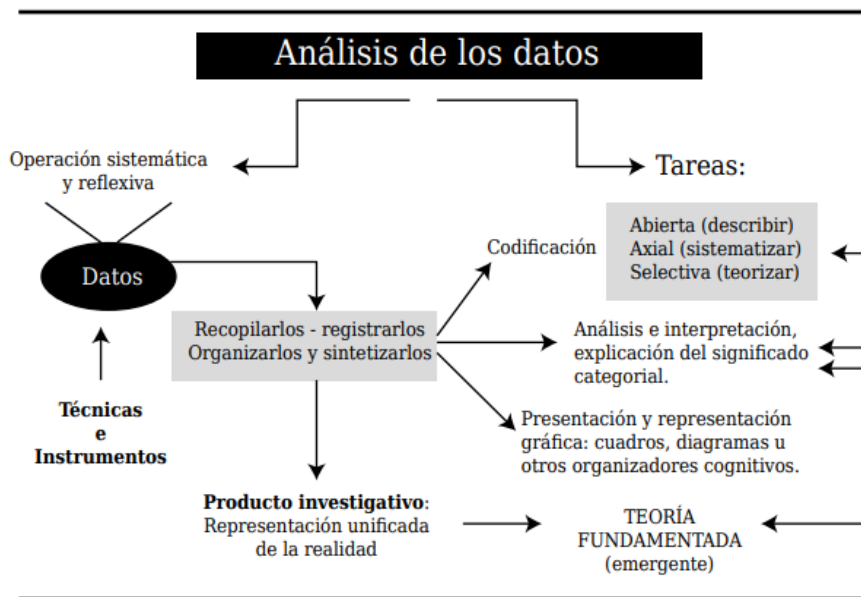


Figura 1: Procesamiento analítico de los datos

Fuente: Lúquez y Fernández (2012).

Para poder hacer un aprovechamiento óptimo de la teoría fundamentada, es necesario seguir el camino de lo que Soneira (2006) llama *codificación abierta*, el cual consiste en leer una y otra vez los datos obtenidos para identificar en qué puntos tienen relación y así, empezar a interpretar. Gracias a este ejercicio, podemos comenzar a segmentar, categorizar y hasta subcategorizar la información sobre el fenómeno estudiado dependiendo su valor dentro de la presente investigación. Posteriormente, se reúne la información en nuevas expresiones conceptuales y se hace uso de herramientas como diagramas lógicos para hallar gracias a una búsqueda activa la categoría central (Epistemologías del Sur); a este procedimiento se le conoce como *codificación axial*.

Por último, se pasa por la *codificación selectiva*, donde se pueden vincular las otras categorías halladas (memoria histórica, literaturas emergentes, ecología de saberes) con la categoría central. Como afirman Lúquez y Fernández (2016):

El propósito es encontrar una explicación narrativa del significado que engloba las diversas categorías en un conjunto de proposiciones o construcciones con las categorías. Cuando la teoría emerge, se comienzan a comparar los nuevos datos que se van procesando con las categorías teóricas; esto es lo denominado comparación constante. (p.110).

### ***Delimitación de la teoría***

Partiendo de las ideas planteadas por Osses, Sánchez e Ibañez (2006) los elementos de una teoría deben “maximizar similitudes y minimizar las diferencias” Lúquez y Fernández (2016) y cuando sea necesario, hacer el mismo ejercicio en viceversa con el propósito de ligarse al método de comparación constante, pues es aquí donde se produce las teorías por medio de dos opciones de análisis: La primera es inclinarse por la parsimonia para comprender y exponer un fenómeno al máximo, pero utilizando un mínimo de conceptos o teorías; La segunda es “aplicar el criterio de

alcance para poder ampliar el campo de aplicación de la teoría, sin separarla de su base empírica o génesis natural de la experiencia humana” (p. 111).

Esta investigación se rige por la segunda opción de análisis, puesto que ya comprendemos el fenómeno (como lo plantea la primera opción) y con base en la información se plantea una postura crítica de lo observado que no solo califica los hechos hallados, sino que también teoriza frente a las posibles soluciones o nuevos caminos que se pueden abordar para ampliar su valor tanto teórico como educativo. Para ello, es necesario mantener cerca la cuestión empírica, pues es la encargada de orientar los procesos que aquí se llevan a cabo. La experiencia de los individuos más que necesaria, es imprescindible, y sumada al análisis documental se permite que la teoría fundamentada le dé sentido a su nombre y, valga la redundancia, se fundamente en los datos.

### **Población**

El presente trabajo de investigación se desarrolló dentro de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO, Sede Calle 80, a partir una revisión documental desde el documento maestro de la licenciatura y las mallas curriculares pertenecientes al área de literatura para identificar los enfoques que desde esta área inciden directamente sobre el proceso formativo de los educandos del programa.

Hay que tener en cuenta el reciente cambio que tuvo el programa y por el cual se ha dividido la población entre estudiantes pertenecientes al antiguo plan de estudios, de los cuales ya no quedan muchos, pues la mayoría ya ha culminado sus estudios, y los que permanecen están a punto de hacerlo; y estudiantes pertenecientes al nuevo plan de estudios que, por consiguiente, han crecido dentro de las reformas actualmente vigentes. Este es un aspecto importante porque el proceso formativo de ambos grupos con respecto a la literatura, a pesar de ser visiblemente diferentes, se ha mantenido enfocado en casi las mismas líneas de interés.

Así, las asignaturas presentan un cambio en sus nombres, aunque buscan abordar los mismos espacios literarios. A continuación, se mostrarán las asignaturas correspondientes al antiguo plan de estudios y la asignatura que le reemplaza en el nuevo plan de estudios:

| ANTIGUO PLAN DE ESTUDIOS            | NUEVO PLAN DE ESTUDIOS                           |
|-------------------------------------|--|
| Literatura Española                 | Tradición e Innovación en la Literatura Española |
| Literatura Colombiana               | Crítica Social en la Literatura Colombiana       |
| Literatura Hispanoamericana         | Identidad en la Literatura Latinoamericana       |
| Literatura y Sociedad               | Manifestaciones Literarias en el Campo Social    |
| Electiva CPC – Literatura Universal |  |
| Didáctica de la Literatura          |  |
|                                     | Imaginarios Sociales en la Literatura Universal  |

*Tabla 2. Contraste antiguo y nuevo plan de estudios de la licenciatura. Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Los estudiantes de la licenciatura han abordado las literaturas de una forma determinada dependiendo del año de ingreso a UNIMINUTO, siendo el grupo de estudiantes pertenecientes al nuevo plan de estudios el que más nos interesa observar, pues desde ellos se plantea un nuevo rumbo para lo que podrían significar las Epistemologías del Sur dentro de la Licenciatura y los elementos que podría traer al aula. Con un poco de nostalgia, reconocemos que pertenecer al grupo de estudiantes sumergidos dentro del plan antiguo, nos permitió conocer más a fondo cada asignatura con su respectivo enfoque, por lo que el análisis a los planes de estudio de literatura fue más vivencial y paso a paso hasta llegar al último semestre.

Es esta experiencia la que nos generó la inquietud respecto al norte que estaban tomando las literaturas y como las literaturas emergentes eran escasas en los espacios. El hecho de que los estudiantes de los semestres más recientes tengan la oportunidad de abordar las literaturas desde una perspectiva aparentemente más sociocrítica da lugar para acercarnos a su entorno educativo natural con el objetivo de conocer sus posturas frente a lo que están leyendo, cómo lo están interpretando y si se están cuestionando sobre las literaturas canónicas y las no canónicas.



## **Instrumentos**

### ***Análisis documental***

En el proceso de recolección de datos el análisis documental ha sido el epicentro de la sustentabilidad de la presente investigación. El documento maestro y las mallas curriculares de las asignaturas nos permitieron identificar cuáles son los objetivos a nivel educativo que se plantean y cuáles son las obras claves para llevar a cabo un ejercicio literario óptimo y que cumpla con los requerimientos del MEN a la hora de formar a los futuros docentes del país.

A pesar de que la universidad goce de autonomía a la hora de proponer las líneas de investigación, la Licenciatura debe responder a los estándares curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales deben estar en constante actualización de acuerdo a las exigencias del campo educativo y del campo cultural. Dichos estándares orientan a los educandos en su proceso formativo y los ayudan a identificar dentro de los distintos caminos literarios cuales son importantes dentro del canon y, por lo mismo, por qué deben conocerse y retransmitirse dentro de las nuevas generaciones contemplando su valor histórico y/o cultural.

Así como lo corrobora Maniez (1993) citado por Peña y Pirela (2007) cuando señala que “detrás de cada discurso contenido en alguna fuente documental subyace una información solapada que amerita, para ser descubierta, de la capacidad intelectual y perspicacia de quien analiza la información”. (p. 57). El análisis documental presenta un valor único porque es capaz de visibilizar la información de manera categorizada creando un puente de ideas entre quienes planean y quienes abstraen lo planeado y lo llevan más allá.

El análisis documental nos acercó a las ideas por las cuales se direcciona el futuro de las literaturas en la Licenciatura y qué aspectos son importantes para el mejoramiento de las mismas.

Cabe resaltar que estos nuevos documentos son el resultado de, irónicamente, un previo análisis documental de las anteriores mallas curriculares, por lo que se podría concluir que están repensadas desde las posibles falencias que solo la aplicación en el aula pudo vislumbrar. Lo interesante de este proceso es la importancia de proyectarse desde lo intangible hasta lo tangible, teniendo en cuenta los requerimientos actuales a nivel educativo y social.

### ***Observación desde la dualidad***

Se conoce como observación el acto de mirar detenidamente algo o alguien. Sierra y Bravo (1984), citados por Díaz (2010) definen observación como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (p.7). Teniendo en cuenta lo anterior, es de suponer que la observación es uno de los instrumentos investigativos más importantes por su nivel de eficiencia a la hora de proveer datos, pero sobre todo, de proporcionar hechos.

Existen dos posibles caminos a la hora de hacer uso de la observación: observación científica y observación no científica. La gran diferencia entre estas dos vertientes que parten de un mismo origen radica en la intencionalidad, ya que la primera (observación científica) tiene un alto grado de precisión y su objetivo se encuentra claramente establecido. A partir de esto, el investigador se prepara cuidadosamente para alcanzar ese objetivo, pues ya sabe qué quiere hacer, por qué quiere hacerlo y cómo va a hacerlo. En la segunda (observación no científica) sucede todo lo contrario, es una situación espontánea, y por ende, sin preparación previa, pues no hay un objetivo definido, pero igual se pueden aprender datos importantes de la situación en cuestión.

Sin embargo, las dualidades no se detienen ahí, pues la observación también puede plantearse desde otras perspectivas que llegan a ser visiblemente opuestas pero complementarias

entre sí. La primera dupla es la que hace referencia a la observación en campo, que se realiza en lugares donde se desarrollan los hechos y es muy utilizada en escenarios sociales y educativos; y a la observación en laboratorios, donde entran espacios como museos, bibliotecas, archivos y, como su nombre lo sugiere, laboratorios.

Otro par de ramas hermanas son la observación estructurada o sistemática, que se apoya de elementos concretos como tablas, fichas o cuadros, y a la observación no estructurada o simple/libre, que no hace uso de ningún elemento técnico especial. También es importante resaltar a la observación en su método participante y no participante. El método participante implica involucración del investigador “desde adentro”, en una posición que no lo encubra del entorno, sino que lo haga parte de él para poder observar las conductas de cerca, pero también creando experiencias que le ayuden a entender más el contexto que se encuentra analizando. Así, el rol del observador dentro del campo se negocia, este identifica las potenciales fuentes de información y recopila mayor cantidad de datos. Por las cualidades anteriormente descritas, la observación participante es de las más aclamadas dentro del método cualitativo,

Ahora, es necesario destacar la labor de la observación no participante, en la que el observador recoge datos desde afuera sin intervención sobre el hecho investigado y, en consecuencia, sin alterar el desarrollo normal del campo que se está analizando. Este tipo de investigación requiere agudeza y preparación, solo así se podrá analizar una realidad desde tiempos y puntos clave que ayuden a explicar y a intentar responder las dudas iniciales sobre la situación o el grupo en cuestión.

Las dos clases de observación anteriormente abordadas se entrelazan con la observación directa y la observación indirecta. La primera exige que el investigador se ponga en contacto de manera directa con el hecho que está investigando, mientras que la segunda se vale del análisis

documental realizado por otros investigadores con anterioridad. Este último es uno de los recursos más utilizados, pues los investigadores se valen de libros, artículos, informes, revistas, grabaciones, etc., todo material que haya sido creado a través de un proceso de investigación y recolección de datos sobre el fenómeno estudiado.

Finalmente, hablamos de la observación individual y su contraparte, la observación en equipo. Como sus nombres lo sugieren, la observación individual es aquella realizada por una sola persona, ya sea porque es parte de una investigación de igual naturaleza individual o porque está encargada de una parte en específico de una investigación colectiva. Por su parte, la observación en equipo se realiza por varios individuos pertenecientes a un mismo grupo de trabajo, y por ende, a un mismo objeto de investigación. Este tipo de observación se realiza de distintas formas: cada integrante del equipo puede observar una parte del todo, todos los integrantes observan lo mismo para luego comparar los datos y así descartar la subjetividad de cada uno, todos observan, pero enfocan su análisis a distintas labores o técnicas.

Uno de los puntos fuertes de este proyecto fue poder adquirir un rol investigativo desde la postura de la población, es decir, desde nuestro papel como estudiantes activas dentro de la Licenciatura, pero también asumiendo una postura de investigadoras que recolectan datos de escenarios a los que no pertenecen directamente, pero que son de suma importancia para resolver la pregunta de investigación.

Los anteriores tipos de observación mencionados se utilizan en su totalidad en este análisis, puesto que al adoptar dos posiciones para recolectar información (rol de estudiante y rol de investigador) se adecúan dentro de estas dos categorías comprendiendo que son opuestas, al igual que la dualidad aquí demostrada. El hecho de que exista la posibilidad de emprender dos caminos permite fortalecer ambas perspectivas en cuestión de análisis, ya que es necesario considerar todas

las posibilidades buscando comprender el contexto en su existencia desde la naturalidad en la que se desarrolla, fomentando la neutralidad y el objetivismo necesarios para que la información responda los cuestionamientos planteados como se plantea desde la teoría fundamentada.

### ***Matriz de análisis***

En relación con el instrumento anterior, la matriz de análisis permite sistematizar la información observada con el fin de organizarla de la manera más precisa posible. Hay que tener en cuenta que puede llegar a necesitarse más de una matriz para analizar distintos aspectos de la información que resultan relevantes dentro del trabajo de campo, pues al aplicar distintos tipos de observación, los elementos que surgen podrán clasificarse con distintos objetivos que permitirán llegar a resolver la pregunta de investigación del trabajo en cuestión.

Su importancia desde un grado implícito se refleja en los análisis de datos más resumidos, pues para llegar a ellos es importante que todos los instrumentos se ligen y se validen en las matrices de análisis, evitando vacíos en la información que puedan comprometer la investigación o alterar sus datos de alguna manera. Al hacer uso de distintos instrumentos que recolecten la información, la matriz de análisis se convierte en la base de todos ellos, siendo el modo más óptimo de avanzar con los distintos procesos de abordaje informativo.

### **Estrategias de análisis de datos**

Para llegar a las estrategias de análisis de datos se tendrá en cuenta en todo momento que hablamos de un proceso de análisis cualitativo, por lo que la información aquí recolectada pasará por un proceso de tres fases iniciales:

La primera fase es la categorización, que tiene en cuenta no solo la definición de las categorías investigativas, sino que también clasifica los sistemas categóricos en tres líneas: A priori, que se plantean antes de dar inicio a la investigación; Emergentes, que surgen al mismo

tiempo que se analizan los datos; Mixtas, que mezclan las dos líneas anteriores. Así, se da paso a la segunda fase, la fragmentación, donde los documentos analizados se podrán fraccionar de acuerdo con distintos criterios que alimenten el proceso investigativo.

Finalmente, la tercera fase corresponderá a la codificación, donde se asignarán códigos a los fragmentos anteriormente seleccionados y ligados a una categoría determinada, esto para entender su importancia dentro de dicha categoría. Por consiguiente, los datos se podrán organizar y visualizar a través de distintas herramientas como tablas, gráficas, sistemas de categorías, matrices, entre otros. Las herramientas anteriormente mencionadas, contribuirán a plantear las conclusiones como objetivo final de la presente investigación, pero para que estas sean adecuadas tendrán que pasar por criterios de rigor que consolidará su credibilidad.

Según Guba (1984) citado por Martínez (s.f.), los criterios de rigor deben partir de los siguientes elementos:

| <b>CRITERIO</b> | <b>PREMISA</b>   | <b>EN INV. CUALITATIVA</b> | <b>FINALIDAD</b>   |
|-----------------|--|----------------------------|--|
| Valor de verdad | ¿Cómo establecer confianza en la verdad de una determinada investigación para los sujetos y el contexto en que fue realizada?      | Credibilidad               | Se busca el isomorfismo con las percepciones de las personas investigadas.   |
| Aplicabilidad   | ¿Cómo determinar el grado en que los descubrimientos de una investigación pueden ser aplicables a otros sujetos y contextos?       | Transferencia              | Se busca proporcionar el conocimiento sobre el contexto que permitirán transferir las conclusiones a contextos similares. No busca aplicar sin condiciones   |
| Consistencia    | Repetición de los resultados cuando se realizan investigaciones con los mismos sujetos e igual contexto                            | Dependencia                | ¿Cómo ha evolucionado una determinada fuente de datos? ¿En qué medida el investigador es más preciso en su percepción de la realidad con el paso del tiempo? |
| Neutralidad     | Garantía de que los resultados de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses, y perspectivas del investigador | Confirmabilidad            | No se desea ocultar la subjetividad del investigador, pero sí se busca que los datos y las conclusiones sean confirmadas por voces externas.                 |

Tabla 3. Criterios de rigor. Fuente: Guba (1981) citado por Martínez (s.f.). Elaborado por Angie Fabiana López

Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua

Castellana de UNIMINUTO.

A partir de los elementos anteriormente descritos, finalmente se llega a una serie de estrategias basadas en la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confirmabilidad que antes consideran posibles obstáculos que hay que tener en cuenta para no comprometer la investigación y que se debe evitar para llevar a cabo las estrategias con éxito:

| <b>CRITERIO CUALITATIVO</b> | <b>OBSTÁCULOS</b>                   | <b>¿QUÉ SE QUIERE EVITAR?</b>  | <b>ESTRATEGIAS</b>  |
|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---|
| Credibilidad                | Factores que encubren e interactúan | Dificultades de interpretación | -Trabajo durante periodos prolongados de tiempo.<br>-Observación continua.<br>-Triangulación.<br>-Material de adecuación referencial.<br>-Comprobaciones con los participantes. |
| Transferencia               | Irrepetibilidad de la situación     | Dificultades de comparación    | -Muestreo teórico.<br>-Recoger abundantes datos descriptivos.<br>-Descripciones densas y minuciosas.  |
| Dependencia                 | Cambios instrumentales              | Inestabilidad                  | -Solapamiento de métodos.<br>-Pistas de revisión (cuadernos de campo, notas de las entrevistas, etc.).<br>-Investigador externo.  |
| Confirmabilidad             | Preferencias del investigador       | Prejuicios                     | -Triangulación.<br>-Reflexión epistemológica (revelar intencionadamente a la audiencia los supuestos epistemológicos subyacentes).<br>-Revisión de la confirmabilidad.          |

*Tabla 4. Criterios de rigor aplicados al enfoque cualitativo. Fuente: Martínez (s.f.). Elaborado por Angie*

*Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Teniendo en cuenta lo anteriormente abordado, pasamos a lo concreto. Con el fin de interpretar el proceso de investigación de manera amplia y concisa, el análisis se centrará en la revisión del documento maestro y de las mallas curriculares pertenecientes al área de literatura del nuevo plan de estudios con el objetivo de determinar qué tan integradas se encuentran las literaturas emergentes dentro de estos documentos y, por consiguiente, dentro del aula.

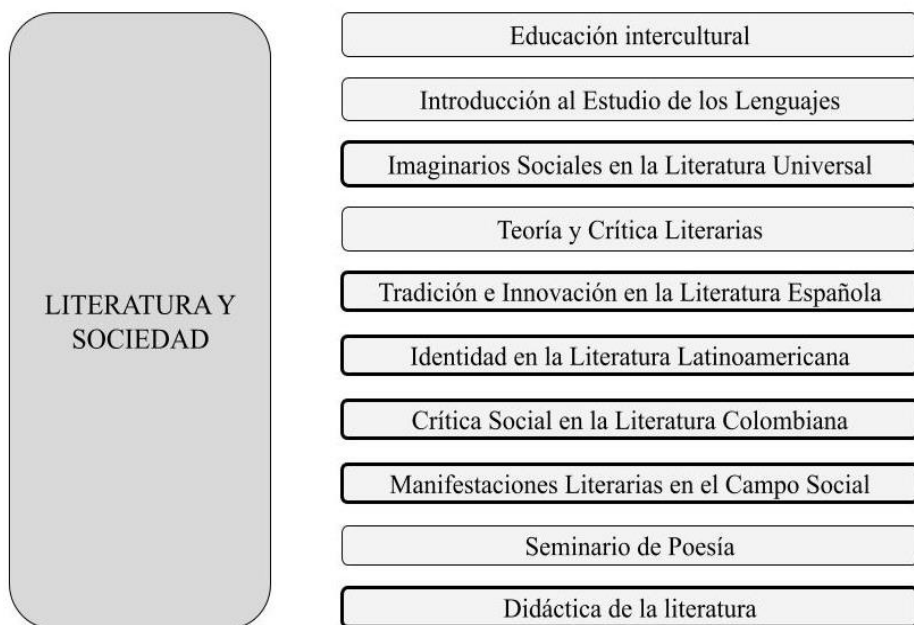
A partir de esto se vinculará la praxeología, que, en palabras de Juliao (2002) se define como “una disciplina sobre los diferentes modos de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico, (λογος) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia.” (p. 46), y sobre la cual cimienta la filosofía institucional. La praxeología debe tenerse en cuenta desde su postura como instrumento metodológico por su nivel de relevancia e incidencia dentro de los procesos educativos en la institución.

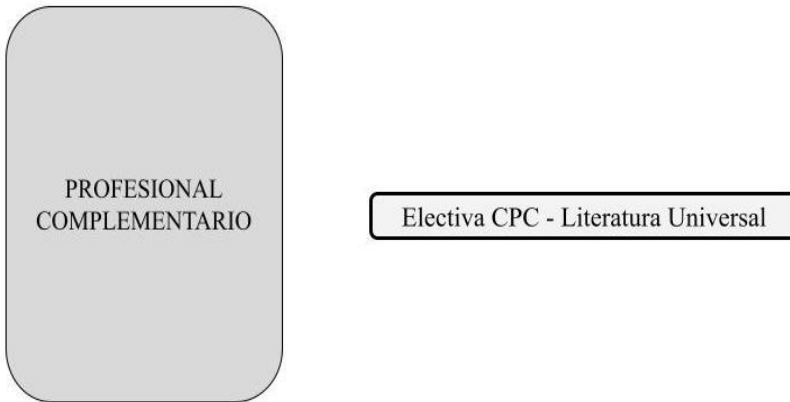
De igual forma, se considerarán las Epistemologías del Sur a medida que se aborden los demás documentos con el fin de determinar las posibilidades existentes de ligarlos con la praxeología respetando así a esta última, pues sobre ella reposan los objetivos que la universidad ha perseguido sobre los inicios, pero no se descarta la idea de ampliar los horizontes socioeducativos.



#### 4. Análisis y discusión de resultados

Para el proceso de análisis se tuvieron en cuenta una serie de documentos propios de la carrera, dichos documentos son el Documento Maestro del Programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y siete de las diez mallas curriculares pertenecientes al componente de Literatura y Sociedad del plan de estudios de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, escogidas por su enfoque social, territorial e histórico que sirvieron como muestra de análisis para identificar, por un lado, los procesos eurocéntricos que aún se mantienen con fuerza en el programa y, por otro, las materias que le han hecho frente a esta problemática y se han reconfigurado con nuevas propuestas acordes al contexto. A continuación, se mostrarán las asignaturas seleccionadas:





*Figura 2. Asignaturas seleccionadas para el análisis de datos. Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Lo anterior denota un ejercicio de análisis documental de las asignaturas: Imaginarios Sociales en la Literatura Universal, Tradición e Innovación en la Literatura Española, Identidad en la Literatura Latinoamericana, Crítica Social en la Literatura Colombiana, Manifestaciones Literarias en el Campo Social, Didáctica de la Literatura, en el cual hubo un enfoque en la descripción de los cursos y en sus objetivos, sumados a la revisión minuciosa del desarrollo de créditos académicos para así identificar qué temas, autores y perspectivas del conocimiento se abordaron en cada una de ellas, buscando entre estos corpus la presencia (o ausencia) de postulados teóricos desde las Epistemologías del Sur.

Por otro lado, existe el análisis de un espacio académico más: Electiva CPC - Literatura Universal. Este es un espacio que existe en el nuevo plan de estudios, pero que a su vez formó parte del antiguo plan de estudios del que formamos parte, por lo cual la involucración con esta asignatura fue más cercana y directa, desde el rol de estudiantes. La experiencia de análisis de datos desde estas dos perspectivas es tan distinta como necesaria, más adelante se evidenciará por qué.

Cuando se habla de literatura se debe tener en cuenta que es un panorama extenso, multiforme y que a nivel histórico ha recogido los pensamientos y visiones del mundo de los autores de determinadas épocas. Según el documento maestro de la licenciatura (2017), para hablar de la creación de saberes alrededor de la literatura es necesario ligarlo a una relación con el hombre, así como con la cultura y la sociedad, pues a partir de esto se pueden realizar ejercicios configurados teóricamente y de carácter investigativo. Este conjunto de asignaturas interdisciplinarias agrupadas bajo el componente de Literatura y Sociedad resultan justificadas a partir de la idea de aportar saberes referentes a la literatura como un hecho estético que se enmarca dentro de otros escenarios como el político, el histórico y el social y que son el espejo de la vida y los pasos de distintos grupos sociales, individuos e instituciones creadas por el hombre (ver Anexo 1).

A su vez, se genera un proceso de reflexión en cuanto al hombre, la cultura y la sociedad, así como su evolución, lo anterior a partir de la historia y la filosofía como pilares esenciales dentro de la unión de estos elementos y las diversas expresiones humanas (arte, letras, voces). Para llegar a esto desde una posición menos aficionada y más pensada desde el quehacer docente, es importante tener en mente el hecho de que los estudios literarios se sitúan por medio de distintos caminos epistemológicos y al mismo tiempo hace uso de diversos principios metodológicos, por lo que es necesario considerar distintas líneas de pensamiento al momento de establecer los parámetros sobre los cuales se abordará la literatura dentro del proceso de formación.

Entender la literatura como un hecho social es imprescindible dentro de la licenciatura porque es uno de los pilares que fundamenta la justificación del programa, la cual se propone ofrecer al país profesionales con alto compromiso social capaces de hacer una inmersión dentro de las comunidades donde participan desde su rol como profesionales de la educación, y es

precisamente eso lo que diferencia e identifica a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO (p.17).

Teniendo en cuenta lo abordado anteriormente, el análisis de los contenidos curriculares pertenecientes a este componente buscará identificar cómo se da respuesta a los cuestionamientos emergentes de la sociedad contemporánea a partir de la fundamentación teórica del programa y desde la visión de las humanidades, dejando de lado un simple proceso de lectura y reconocimiento de textos canónicos y ahondando en la lectura crítica llevando al aula otras perspectivas históricas del mundo.

### **Acercamiento al análisis documental**

Antes de realizar el acercamiento a los documentos, es necesario aclarar que las mallas curriculares son actualizadas cada semestre por un docente del área de literatura. De acuerdo con lo anterior, en lo respectivo a las citas, se hará mención de las mallas diseñadas para el periodo académico 2021-1.

Para iniciar, hablaremos de la asignatura denominada **Imaginarios Sociales en la Literatura Universal**. Esta asignatura no es el equivalente a ninguna asignatura perteneciente al antiguo plan de estudios, es una nueva propuesta que se ha gestado en el actual plan de estudios y que se define como “un espacio académico con un enfoque intercultural e interdisciplinario que permite interpretar obras literarias consideradas universales y situadas en distintos momentos históricos” (Malla curricular Imaginarios Sociales en la Literatura Universal, 2021-1). A su vez, este espacio se encuentra preocupado por reconocer y comprender al Otro; cuando hace énfasis en la palabra Otro, se refiere a un individuo que hace parte de otro tiempo, clase, territorio o grupo étnico.

Pero no se detiene allí, pues también se interesa por abrir la posibilidad de que los estudiantes desaprendan el saber literario desde su perspectiva convencional, alejándose así de un conocimiento reduccionista, constituido por varones y meramente occidental. Por consiguiente, su objetivo de formación se centra en “comprender los imaginarios sociales plausibles en la literatura universal como manifestaciones culturales que permiten caminos de comprensión del fenómeno literario y sus modos de enseñanza en el aula, facilitando caminos de reconocimiento del Otro.” (Malla curricular Imaginarios Sociales en la Literatura Universal, 2016).

La siguiente asignatura se denomina **Tradición e Innovación en la Literatura Española** presenta un enfoque centrado en que los futuros docentes de Lengua Castellana adquieran los conocimientos necesarios acerca de la historia, la tradición, la cultura y la evolución de la lengua castellana sumadas a las manifestaciones literarias globalmente reconocidas por su importancia dentro de la literatura universal. Al abordar datos bases dentro de los componentes teóricos de la licenciatura, la literatura española se encuentra dentro de un marco histórico establecido y reconocido como uno de los más grandes y significativos a nivel investigativo. Su objetivo nos habla de “comprender las diversas manifestaciones estéticas de la literatura española desde las dimensiones de la cultura, la historia, la tradición y la lengua, estableciendo relaciones con la literatura universal y latinoamericana y sus posibilidades de abordaje en el aula” (Malla curricular Tradición e Innovación en la Literatura Española, 2016).

Siguiendo con la tercera asignatura se presenta **Identidad en la literatura Latinoamericana**, y es quizás la más ligada a la memoria contada desde otras perspectivas, la ecología de saberes y las epistemes que no se ubican dentro de las formas occidentales y científizadas en las que se sostiene la literatura de otras asignaturas. Es por ello que se proponen espacios de reflexión en torno a las producciones literarias hechas en América Latina por

indígenas, mujeres y afrodescendientes desde la época de la colonización y que no hacen parte del canon oficial, todo lo contrario, hacen parte de un grupo invisibilizado por los mismos procesos de colonización.

Así nace la idea de que el estudiante y futuro educador identifique la importancia de estas producciones dentro de su quehacer docente y valore las cosmovisiones pertenecientes a su lugar de origen rompiendo con los lineamientos que excluyen a aquellos que cuentan la historia a través de letras descolonizadas y temerarias, poniéndose frente a frente con el canon de Occidente para demostrar que no son tan invisibles como se les ha presentado al mundo entero.

En esta misma línea analizamos la malla curricular del curso **Crítica Social en la Literatura Colombiana**. El curso pondera la importancia de la literatura escrita por autores y autoras colombianos. Sin embargo, muchos de los autores definidos allí hacen parte en su mayoría del canon y hay muy pocas autoras. Esto se puede ver desde las Epistemologías del Sur como un claro ejemplo de la *lógica de la clasificación social*, en la cual se cataloga a los individuos por ser mujer, hombre, negro, blanco, etc. Esta lógica es la que permite que se mantenga la jerarquización que margina las producciones de alguno de los entes clasificados, en este caso, la producción literaria femenina por el simple hecho de ser creada por una mujer. En contraposición a esto, surge la ecología de los reconocimientos, la cual dice que sin importar quién o cómo sea un individuo, los discursos tienen validez.

Continuando con los aspectos descriptivos de la asignatura, esta se basa en la interdisciplinariedad para poder abordar tres conceptos clave: el primero es la crítica social que se puede trabajar a partir de producciones colombianas, el segundo es el saber enfocado a lo literario y el tercero se centra en las reflexiones a nivel pedagógico y curricular con respecto a la enseñanza de la literatura colombiana dentro del aula y su desarrollo durante este proceso.

De este modo, el objetivo se centra en construir espacios de reflexión a través del análisis de obras colombianas enlazadas con los fenómenos sociales, estableciendo comprensiones críticas que también tienen en cuenta los procesos que pedagógicamente se deberían consolidar para llevar a cabo su enseñanza en el aula. La literatura colombiana ofrece no solo panoramas históricos, sino también reflexiones profundas frente a lo que en este territorio se construye en relación con la literatura, por lo que esta asignatura tiene mucho que ofrecer desde su enfoque.

Por otra parte, la asignatura **Manifestaciones Literarias en el Campo Social**, la literatura y la sociedad se ven estrechamente ligadas y se trabajan a través de distintos autores expertos en la materia. Es por ello que los estudiantes podrán tener un acercamiento significativo a la sociología y a la sociocrítica de la mano de teóricos norteamericanos que se pusieron en diálogo con algunos teóricos latinoamericanos, ambos capaces de brindar los conocimientos claves para fortalecer la postura crítica y argumentativa. El objetivo de esta asignatura es “Analizar diferentes producciones literarias a partir de una serie de lecturas teóricas planteadas desde la sociología de la literatura y los estudios culturales para determinar las relaciones entre la literatura y la sociedad.” (Manifestaciones Literarias en el Campo Social, 2021-1).

Como sexta asignatura tenida en cuenta dentro de este reconocimiento documental, nos encontramos con **Didáctica de la Literatura**, cuyo enfoque se propone analizar las estrategias para la enseñanza de la literatura en la educación básica y media en el proceso de formación de los futuros docentes. A su vez, analiza los puntos desde los cuales se está enseñando la literatura en el aula para que los estudiantes de la Licenciatura se cuestionen desde una postura crítica cómo se está adquiriendo la competencia literaria y qué propuestas pueden surgir para incentivar los procesos lectores. Esto último cobra especial relevancia dentro del objetivo de la asignatura, el

cual es “Desarrollar competencias didácticas y pedagógicas para la enseñanza de la literatura en diversos contextos y niveles educativos” (Malla Curricular de Didáctica de la Literatura, 2016).

Para finalizar, esta lista de asignaturas cuenta con una que, como se mencionó anteriormente, fue analizada desde la experiencia bajo el rol de estudiante; esta asignatura es una electiva CPC y lleva por nombre **Literatura Universal**. Se define a sí misma como un espacio interculturalista que habla de los imaginarios sociales denominados universales y que, por ende, presenta producciones literarias de distintos grupos sociales consolidados alrededor del mundo y en distintas épocas de la historia. Dichas obras mantienen un diálogo intertextual en el cual se abordan y reconocen los periodos literarios consolidados en Occidente. La fuerte base intercultural desde la que se construye esta electiva, presenta especial interés por la diversidad de manifestaciones literarias, así como de comprender al Otro en su entorno, buscando desnaturalizar los patrones hallados en las obras literarias para construir nuevas interpretaciones que partan de los imaginarios propios.

De este modo, el objetivo de la asignatura es comprender esos procesos interculturales “y los modos de enunciación con los cuales se han estructurado los imaginarios sociales en la literatura, categorizada como, universal” (Malla Curricular Electiva CPC - Literatura Universal, 2016). Lo anterior se plantea con el fin de brindar los insumos necesarios a nivel epistemológico para elaborar e implementar propuestas tanto pedagógicas como investigativas en el campo disciplinar de la asignatura.

### ***Datos del diagnóstico de los documentos***

Teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos, es momento de realizar una inmersión dentro de las planeaciones sesión a sesión con el objetivo de identificar cómo se están llevando a cabo los espacios que afirman buscar un desarrollo reflexivo, interdisciplinario y, sobre



todo, teniendo en cuenta la alteridad y a sus contribuciones dentro de la literatura no reconocida por el canon y que se pretende traer al aula.

### **Tradición e Innovación en la Literatura Española**

Esta asignatura puede considerarse como una de las bases literarias de la licenciatura, pues es en este país es donde empiezan a gestarse muchas de las características que hoy se le atribuyen a la literatura. La asignatura claramente debe tener en cuenta cada aspecto y cada autor que narró una historia y que, aún hoy, no se ha terminado, por lo cual es de esperarse que cuando se habla de literatura española, eso es únicamente lo que se va a encontrar y no es para menos, pues un país que ha aportado tanto al mundo en cuestión de producciones literarias merece todo un espacio de reconocimiento.

Sin embargo, la última parte del objetivo de la malla curricular de este espacio académico resulta interesante debido a que buscar salirse de su hemisferio y crear relaciones tanto a nivel latinoamericano como a nivel universal, esto rompería con una constante en la que la literatura española muestra al mundo sus mejores obras y nuevamente se proclama una de las naciones más grandes de la historia a nivel literario. Lo que se encuentra dentro de la asignatura es lo siguiente:

| <b>TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LA LITERATURA ESPAÑOLA</b> |  |
|---|--|
| Autores españoles                                       | Rafael Echeverría Martínez, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Gustavo Adolfo Bécquer, Javier Marías, Francisco Umbral, Ana María Matute, Rafael Sánchez Ferlosio, Jordi Sierra i Fabra. |
| Autores Latinoamericanos                                | Estanislao Zuleta (Colombia).  |

*Tabla 5. Autores base de la asignatura Tradición e Innovación en la Literatura Española. Elaborado por Angie*

*Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en*

*Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Este espacio académico es uno de los más controversiales y difíciles de abordar, porque en sí, su malla curricular está situada a responder a la necesidad de que los estudiantes se formen

histórica y culturalmente sobre la influencia de la literatura española en el contexto latinoamericano, y viceversa. Habría que entrar a analizar que tanto coexisten estas dos realidades, la española y la latinoamericana, y ver si ambas son capaces de reconocer la confluencia de ambas en la construcción literaria correspondiente a cada una, o si por el contrario se incurre en la jerarquización de una sobre la otra, subyugando los aportes de la una en la literatura universal.

Las 16 sesiones de esta asignatura están pensadas para hacer un recorrido bastante minucioso que parte de las primeras producciones literarias españolas, pasando por el Siglo de Oro español, las grandes generaciones literarias del territorio y llegando finalmente a la contemporaneidad. España es una de las cunas de la literatura por su increíble cantidad de autores presentes en cada una de las épocas mencionadas anteriormente, por lo que el espacio debe saber distribuir entre sus sesiones toda una historia de la literatura.

Esta asignatura permite demostrar que es posible pensar en espacios propios en los que se hable de la literatura de un territorio resaltando su importancia dentro de la literatura universal y no solo hablando de ella como una literatura secundaria. El valor de la literatura española es innegable, por lo mismo la Licenciatura ha pensado detenidamente cómo enseñarla en el aula trayendo análisis externos, como lo es el trabajo de Estanislao Zuleta con su libro “El Quijote: un nuevo sentido de la aventura” (1975). Las visiones de otros autores no pertenecientes a la producción española pueden ofrecer nuevas ideas tanto de la misma literatura como de los caminos para enseñarla en el aula.

Pero el análisis teórico también ha sido abordado desde los mismos españoles, por lo que la planeación incluye teóricos contemporáneos con posturas críticas frente a lo que su país le ha entregado al mundo. Lo anterior demuestra que no solo se hace un ejercicio literario apreciativo, sino que también hablamos de un ejercicio crítico.

## Identidad en la Literatura Latinoamericana

La línea de trabajo de esta asignatura pretende traer al aula todo lo que otras literaturas, y asignaturas en general, no han podido, ya sea por las limitaciones del canon o por algún otro motivo que no sale a la luz. Desde la literatura latinoamericana se reconoce la labor de autores tanto canónicos como no canónicos que han dedicado su vida a las letras desde lo poético hasta lo crítico. Los autores latinoamericanos se caracterizan por ser sumamente críticos porque vienen de una parte del continente que lo ha visto todo y que late a través de su memoria.

Es en esta asignatura donde los estudiantes se desligan un poco del canon sin desaprobado su valor, más bien se encuentran con nuevas cosmovisiones que les hacen comprender que el mundo se puede interpretar desde otras perspectivas que no contempla Occidente y resignifican el valor de la literatura hecha desde su lugar de origen. A continuación, se encuentra la distribución de los principales autores que componen esta asignatura:

| <b>IDENTIDAD EN LA LITERATURA LATINOAMERICANA</b> |  |
|---|--|
| Autores latinoamericanos                          | José María Arguedas (Perú), Felipe Guamán Poma de Ayala (Actual Perú), Sor Juana Inés de la Cruz (Actual México), Josefina Ludmer (Argentina), José Joaquín Olmedo (Ecuador), Andrés Bello (Chile) José Joaquín y Fernández de Lizardi (Actual México), Vicente García-Huidobro (Chile), Jorge Luis Borges (Argentina), Manuel Maples Arce (México), Elena Garro (México), Julio Cortázar (Argentina). |
| Autores españoles                                 | Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, María Caballero.  |
| Autores ingleses                                  | Stuart Hall (jamaiquino afincado en Inglaterra hasta su muerte), Paul du Gay.  |
| Autores Suizos                                    | Martin Lienhard.   |

*Tabla 6. Autores base de la asignatura Identidad en la Literatura Latinoamericana. Elaborado por Angie*

*Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en*

*Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Se puede evidenciar que, a pesar de tratarse de una asignatura cuyo enfoque se centra en autores latinoamericanos de todas épocas, la presencia de autores de otros continentes también se vuelve valiosa para el proceso investigativo de este espacio. Aquí es donde se entiende que no se habla de nacionalidades o territorios dispersos que se disputan por quien ofrece más al campo de la literatura, sino que hablamos de la literatura como un hecho que se construye desde la polifonía y en donde se pueden tener en cuenta apreciaciones que enriquezcan los distintos escenarios de discusión. Lo ideal sería que fuese un ejercicio recíproco evidenciado en otras asignaturas o áreas de la literatura, pero lamentablemente aún hoy se trabaja fuertemente en ello.

Los pensadores y escritores latinoamericanos han tenido que hacerse un espacio de renombre desde abajo y con mucho esfuerzo, porque lo que estas tierras han presenciado y en libros ha sido escrito se ha ignorado con dura indiferencia por el canon. Así, se reconoce la memoria desde el holocausto, pero no desde la Operación Cóndor, se habla de “la conquista” de un nuevo territorio encontrado por casualidad, pero no de la masacre indígena y esclavitud de los africanos, se reconoce a la Grecia superior por sus grandes escritos filosóficos, pero no la visión de los Mayas, Muiscas, Aztecas o Incas debido a que su pensamiento no estaba escrito, porque eran culturas ágrafas que transmitían sus saberes y conocimientos a través de la oralidad, y esta lamentablemente no tuvo mayor transcendencia cuando los colonos europeos decidieron apagar sus voces bajo los postulados laicos de que los habitantes originarios no poseían alma.

Cuando otras asignaturas hablan del “Otro” olvidan dar mayor visibilidad a estos Otros, cuyos escritos muchas veces se lleva el viento. Lo que hace esta asignatura es encontrar todos esos libros y escritos perdidos y ponerlos sobre la mesa del aula; si bien es cierto que en Latinoamérica existen autores reconocidos por el canon de Occidente, e incluso entre ellos se encuentran algunos

Nobel de literatura, detrás de estas grandes figuras se encuentran muchos otros que entre letras han plasmado para la poesía, para la novela, para el cuento, para la crónica y para el mundo entero.

Que la licenciatura ofrezca este espacio evidencia que el contexto exige que se aborden estas literaturas porque debemos reconocer tanto la literatura mundialmente conocida, como la que aquí se escribe, y aquí se queda. Los futuros licenciados debemos comprender que al aula se deben llevar todo tipo de lecturas sin ánimos de adoctrinar, pero si con el fin de que haya una postura crítica y un pensamiento autónomo frente a las distintas caras de una misma historia que entre libros se nos cuenta.

### **Crítica Social en la Literatura Colombiana**

Como futuros licenciados de Colombia es necesario conocer la literatura colombiana. Nos encontramos con esta asignatura que en el antiguo plan de estudios se denominaba simplemente “Literatura Colombiana”, pero que en este nuevo plan de estudios le da un enfoque a la crítica social de la misma. Así como existe diversidad cultural dentro del país, también existe diversidad literaria, por lo que este espacio debe trazar muy bien los caminos que pretende recorrer para el abordaje de las producciones literarias aquí creadas.

Por consiguiente, veremos cuales son los principales autores tenidos en cuenta al momento de hablar de literatura colombiana:

| <b>CRÍTICA SOCIAL EN LA LITERATURA COLOMBIANA</b> |   |
|---|---|
| Autores colombianos                               | Rafael Moreno Durán, Óscar Collazos, Germán Espinosa, Manuel Moreno, Jairo Aníbal Niño, Celso Román, Fanny Buitrago, Hernando Téllez, Triunfo Arciniegas. |

*Tabla 7. Autores base de la asignatura Crítica Social en la Literatura Colombiana.*

*Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Como se muestra en la tabla, este espacio respeta por completo la producción textual y literaria colombiana. Sumado a esto, se lleva al aula una diversidad de autores que anteriormente se había visto muy poco, pues no solo tiene en cuenta autores afrocolombianos, sino que también se habla de literatura infantil, esto último también sucede en otros espacios.

La asignatura se compromete a escuchar nuevas voces, o más bien, voces marginadas del canon, en las cuales se construyen perspectivas dignas de ser debatidas y analizadas por los futuros docentes. La literatura colombiana debe empezar a tomar más protagonismo en el proceso de formación de cada individuo para así reproducirlo a futuro dentro de la labor docente, pues en un momento en que los jóvenes poco leen y lo que leen rara vez es nacional, el reto se magnifica.

Más que un espacio de apreciación literaria, nos encontramos con un espacio crítico que toca temas como la violencia, la disparidad social, el cuerpo, el deseo, la religión, el niño, la niñez, la infancia, entre otros. Se concluye entonces que la finalidad de este espacio va más allá del realismo mágico de García Márquez, en cambio, aterriza en el realismo nacional marcado por el dolor, la muerte, la desigualdad y la necesidad de hablar de la literatura en la infancia como nunca antes se había hecho.

Esta asignatura brinda un parte de tranquilidad y regocijo para este proyecto, al ver como plantearon su contenido, pues evidencia que si es posible hacer una conjugación de los planes de estudio con los postulados de las Epistemologías del Sur. En la malla curricular de este espacio académico se evidencia una fuerte presencia de los procedimientos críticos de los que se valen la ecología de los saberes para posicionar estas realidades y prácticas cognitivas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y la población colombiana en general. Lo que caracteriza a estos espacios académicos es que se ha dado a la tarea de ubicar las producciones literarias de estos pueblos y sociedades dentro del corpus literario que será abordado por los educandos, mitigando

el apartheid o la invisibilización que la misma academia Latinoamericana mestiza o moderna ha generado histórica y simbólicamente sobre estos pueblos y sus prácticas cognitivas.

Por otro lado, la licenciatura parece tener preocupación por fortalecer este y otros espacios de literatura con respecto a la literatura afro, la literatura infantil y la literatura infantil desde lo afro, pues al momento de redactar este documento, los estudiantes recibieron una encuesta con las siguientes preguntas:

| <b>DONDE 1 ES COMPLETAMENTE EN DESACUERDO Y 5 ES COMPLETAMENTE DE ACUERDO, RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS</b>   |
|--|
| ¿Considera que la literatura infantil puede entenderse como un género independiente, total y claramente definido?  |
| ¿Cree usted que en las clases de literatura se ha dado importancia al tema de la literatura infantil?  |
| ¿En los espacios académicos de literatura que ha cursado en la licenciatura, ha adquirido conocimientos suficientes acerca de la literatura infantil para poder abordarla en su futuro ejercicio docente?    |
| ¿Considera que en los espacios de literatura que ha cursado en la licenciatura ha adquirido competencias didácticas suficientes para la enseñanza de la literatura infantil?                                 |
| ¿Cree pertinente incluir reflexiones sobre la herencia afro en los espacios de literatura?   |
| ¿Considera relevante contar con un corpus literario infantil sólido para su futuro desempeño como docente de lengua castellana?  |
| ¿En su ejercicio personal de lectura (aparte de las lecturas académicas o las solicitadas directamente por la licenciatura), suele leer literatura infantil?   |
| ¿Es relevante el abordaje de la literatura afro en su quehacer como futuro docente de lengua castellana?   |
| ¿En los espacios académicos de literatura que ha cursado en la licenciatura, ha adquirido conocimientos acerca de la literatura infantil afrocolombiana para poder abordarla en su futuro ejercicio docente? |
| ¿Conoce algún autor afrocolombiano? Si la respuesta es afirmativa, indique cuáles.   |

*Tabla 8. Cuestionario realizado a estudiantes de la licenciatura. Fuente: Dirección del programa (2021).*

*Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Vincular este cuestionario resultó de vital importancia porque nos muestra una de las actuales preocupaciones de la licenciatura al querer integrar más caminos literarios dentro del programa. Para ello es necesario conocer las opiniones de los educandos frente al tema y, dentro de esta propuesta, cobra relevancia debido a que hablamos de literaturas contempladas desde una perspectiva secundaria o complementaria de otros espacios, por lo que es posible deducir que la

licenciatura empieza a reconocer que las necesidades educativas se están ampliando y hay que hacerles frente.

A su vez, desde nuestro rol como estudiantes e investigadoras logramos identificar que aún existen muchos campos literarios que apenas están cobrando relevancia dentro de la Academia en América Latina, pues, aunque la literatura infantil ha sido un poco más abordada, su espacio dentro de las asignaturas del componente e Literatura y Sociedad sigue siendo reducido. Por otro lado, la literatura afro ha tenido mucho menos recorrido, pudiendo manifestarse especialmente en este espacio de Crítica Social en la Literatura Colombiana, por lo que una encuesta de este tipo arroja luces sobre los posibles direccionamientos que pretende seguir el programa.

### **Manifestaciones Literarias en el Campo Social**

Esta es una de las asignaturas donde la sociocrítica toma mayor protagonismo. La literatura tiene la capacidad de hablar de hechos reales que ocurren todos los días abriendo un espacio para el debate y el análisis. Por este motivo, el sujeto adopta una posición relevante dentro de esta asignatura, y cuando nos referimos al sujeto (creador/receptor), hablamos desde su perspectiva transcultural y colectiva, individual-transindividual-y sus visiones del mundo. Por otro lado, en el campo social se pueden hablar de muchas vertientes, sin embargo, la asignatura no pretende llegar a hablar de la crítica literaria sin antes preguntar ¿qué se entiende por literatura?, ¿cómo se construye un discurso en torno a lo literario? y ¿cuáles son las relaciones entre la literatura y la sociedad?



Para responder a estas preguntas y avanzar dentro de los lineamientos de la asignatura se consultaron los siguientes autores:

| <b>MANIFESTACIONES LITERARIAS EN EL CAMPO SOCIAL</b> |  |
|--|--|
| Autores alemanes                                     | Charles Bukowski.  |
| Autores Franceses                                    | Edmond Cros, Pierre Bourdieu, René Girard.   |
| Autores rusos  | G.N. Pospelov, Mijaíl Bajtín.  |
| Autores latinoamericanos                             | Ricardo Piglia (Argentina), Alfonso Cárdenas Páez (Colombia), Augusto Monterroso (Honduras), Carlos Altamirano (Chile), Beatriz Sarlo (Argentina), Pedro Lemebel (Chile), Héctor Abad Faciolince (Colombia), Julio Cortázar (Argentina), Iván Villalobos Alpízar (Costa Rica). |

*Tabla 9. Autores base de la asignatura Manifestaciones Literarias en el Campo Social.*

*Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Como era de suponerse, el corpus literario de este espacio académico está conformado en su mayoría por autores europeos, dado que sus discursos han tenido mayor relevancia en la construcción del campo de la sociocrítica. Sin embargo, lo interesante radica en que la balanza se inclina por escuchar a más autores latinoamericanos que europeos en un escenario crítico, lo que tendría coherencia con el hecho de percibir el contexto en el que nos encontramos y busca pensamientos que expliquen y/o se adapten a este. A pesar de que en este espacio nos encontramos con un nuevo reto que pone a los estudiantes de la licenciatura en un espacio donde deben fundamentar sus ideas respecto a las obras propuestas y con base en grandes teóricos, es una oportunidad para ver la literatura desde otra postura.

Este espacio académico se centra en la teoría crítica literaria con base en escuelas o tendencias literarias que responden enteramente a las necesidades socioculturales, políticas y económicas del sistema-mundo occidental. El corpus de esta asignatura está constituido de lecturas de carácter sociológico y de estudios culturales, que han sido desarrollados por y para la sociedad occidental, dejando de lado las otras experiencias socioculturales, políticas y económicas que constituyen el mundo, haciendo que su impacto crítico y argumentativo sea limitado y sesgado.

En contraposición a esto no sería mala idea pensarse la posibilidad de proponer las Epistemologías del Sur, y sus procedimientos sociológicos como una teoría de crítica literaria, que no solo ampliara la relación de literatura con la sociedad, sino que se entendería como una corriente del pensamiento que estaría a la par del positivismo o del marxismo literario.

Los diálogos en torno a las producciones escritas de carácter literario que ejerzan los futuros docentes deben saber contemplar el punto de vista de un escritor, de un lector y de un crítico literario, demostrando así que su proceso de formación abarcó más de una perspectiva y fortaleció sus capacidades respecto a la literatura. Por ese motivo, encontramos que la asignatura se preocupa porque los estudiantes escriban, opinen y se manifiesten frente a lo que leen, una característica que, desde la autonomía, debe ser transversalizada con otras asignaturas proponiendo así la idea de equilibrar los saberes y empezarnos a salir de lo específicamente científico y canónico, pues desde lo social se muestra que es necesario empezar a hablar de otras epistemes si queremos hablar de la literatura en el contexto.

### **Didáctica de la Literatura**

Este es un espacio un poco diferente, pues es donde se toman los conocimientos adquiridos en las literaturas y se planea como llevarlo al aula desde la postura del docente. Es una asignatura pensada para la innovación y la sensibilización con las cuestiones sociales que puedan influir dentro de la enseñanza de la literatura, por lo que los autores aquí trabajados tienen un fuerte impacto en las metodologías aprendidas.

De este modo, deconstruir lo literario y lo pedagógico es imprescindible para encontrar las mejores opciones para hablar de literatura en un país que no lee. Los retos son inmensos, y la asignatura comprende esto, por lo que inicialmente escucha las propuestas de expertos en la

materia colombianos, pues es momento de finalmente instaurar la idea en las futuras generaciones de docentes que hay que escuchar a aquellos que piensan en un entorno latinoamericano cuyos problemas educativos distan de los problemas en países europeos, sin negar que hay ciertas cuestiones que se pueden considerar al momento de planificar los espacios de literatura.

Los autores base para esta asignatura son:

| <b>DIDÁCTICA DE LA LITERATURA</b> |  |
|-----------------------------------|--|
| Autores Franceses                 | Pierre Gamarra.  |
| Autores españoles                 | José Romera Castillo, Margarita Recasens, Marta Luna   |
| Autores colombianos               | Mónica Moreno, Edwin Carvajal, Fernando Vásquez, Alfonso Cárdenas Páez, Olga Vallejo Murcia. |

*Tabla 10. Autores base de la asignatura Didáctica de la Literatura. Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Desde un ejercicio reflexivo que parte de la Pedagogía de la literatura esta asignatura es la que más se ha preocupado por la construcción de didácticas que potencien el abordaje de la literatura infantil en el aula, pues reconoce que un buen hábito lector debe inculcarse desde la infancia para que sus frutos no se pierdan en la adultez. Sin embargo, en este espacio se podrían contemplar cuestiones adicionales como la interseccionalidad en la que podemos preguntarnos cómo enseñar literatura a niños campesinos, cómo fomentar la lectura afrocolombiana al punto de normalizarla más que pensar solo en visibilizarla. Dentro de los marcados componentes pedagógicos aquí propuestos los estudiantes deben preguntarse eso y mucho más. Si hablamos de la literatura infantil es completamente rica en producciones, por lo cual debemos verlo como una oportunidad para salirnos del canon y explorar. Dicha propuesta corresponde a una de las metas que se pueden contemplar en el Documento Maestro de la Licenciatura en Humanidades y Lengua

Castellana (2017), que apunta a la formación de futuros licenciados capaces de incursionar en diversas pedagogías que van más allá de las que se desarrollan en la academia para trascender a diferentes contextos sociales y culturales, incluyendo además la ruralidad y las culturas urbanas. (p.14)

Hablando concretamente de la parte didáctica, los futuros docentes deben ser críticos y reflexivos cuestionando incluso sus procesos de inmersión en la literatura para identificar qué es lo que quieren enseñar, cómo quieren hacerlo, qué es lo que sirve y que no dentro del aula. Para hallar las respuestas que aún no se tienen hay que investigar saliéndose de lo teórico y acercándose a lo práctico con resultados, pues si bien parece que todo ya ha sido inventado, no todo el conocimiento es empleado o difundido, especialmente el de las aulas de América Latina.

Esta asignatura brinda el espacio perfecto para poner en tela de juicio la importancia de la coexistencia o diálogos de diversas literaturas y cómo estas aportan significativamente en la formación integral de docentes y de los futuros educandos de esos docentes. Ya que este espacio podría no solo brindar estrategias pedagógicas y didácticas de la promoción de la lectura en la educación básica y media, sino de situar estas prácticas en contextos situados en un mundo divergente que conciben la creación literaria, la lectura y la escritura acorde a sus necesidades y cosmovisiones.

### **Imaginarios Sociales en la Literatura Universal**

La asignatura, al igual que las demás, se encuentra pensada para 16 sesiones en las cuales se intenta abordar un significativo número de autores que abordan pensamientos considerados universales, pero sumando algunos “pensamientos otros” que enriquezcan el proceso de diálogo alrededor de la literatura. Algunos temas de vital importancia dentro de esta asignatura promueven el análisis crítico, partiendo de preguntar qué se entiende por literatura universal, cuáles son los

imaginarios frente a ella y cómo se está enseñado dentro del aula. Así, las sesiones se van posicionando en una línea histórica que parte en la literatura universal clásica y sigue su recorrido por los movimientos más importantes que se dieron desde el siglo XV hasta la contemporaneidad buscando identificar cómo se ha abordado el heroísmo, el amor y la muerte en cada uno de esos momentos, cómo se han abordado elementos socioculturales tales como la identidad, la alteridad, procesos históricos, necesidades éticas, morales, el heroísmo, el amor y la muerte en cada uno de esos momentos.

Es importante mencionar que para entender mejor lo que ocurrió en estos siglos se necesita hablar de autores que representen bien las ideas de cada movimiento. A continuación, se presentarán los autores de los cuales la asignatura se valió para hablar de lo que se considera literatura universal:

| <b>IMAGINARIOS SOCIALES EN LA LITERATURA UNIVERSAL</b> |   |
|--|---|
| Autores alemanes                                       | Hans-Robert Jauss, Dietrich Rall, Johann Wolfgang Goethe, Hermanos Grimm, Ana Frank.  |
| Autores franceses                                      | Cornelius Castoriadis, Paul Ricoeur, Marguerite Duras, Charles Perrault, Milan Kundera (Checo de nacimiento pero con producción escrita francesa desde 1993). |
| Autores ingleses / irlandeses                          | William Shakespeare, Oscar Wilde.   |
| Autores españoles                                      | Antonio Garrido Domínguez, Arcipreste de Hita.  |
| Autores griegos  | Esquilo, Sófocles, Homero, Platón.  |
| Autores romanos  | Virgilio.   |
| Autores estadounidenses                                | Martha Nussbaum, Vladimir Nobokov (ruso de nacimiento, nacionalizado estadounidense).   |
| Autores latinoamericanos                               | Mónica Moreno (Colombia), Edwin Carvajal (Colombia), Rubem Fonseca (Brasil).  |

*Tabla 11. Autores base de la asignatura Imaginarios Sociales en la Literatura Universal. Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Como se muestra anteriormente, el peso de los autores europeos y grecorromanos ha dominado el panorama universal de literatura, pues el canon de Occidente valora sus visiones y las valida como las más fuertes a nivel histórico. Ahora, al analizar detenidamente la tabla, se visualiza que hay presencia de algunos pensadores norteamericanos y latinoamericanos, sin embargo, la mayoría de estos son escritores que abordan temas específicos desde la teoría y el análisis, las excepciones son Vladimir Nobokov y Rubem Fonseca, considerados autores que pertenecen al canon y que se ligan con el tema del amor.

Lo que se evidencia dentro de esta asignatura es que la balanza aún se encuentra desproporcionada en cuanto a lo que se considera “universal”, pues excluye obras literarias de determinados territorios hasta cierto momento histórico en que los autores lograron visibilizar la existencia de sus tierras y, sobre todo, de sus letras. Se podría decir que, hasta antes de la época del Romanticismo, la producción de América Latina pasó desapercibida para el resto del mundo y aún hoy no se repara esta situación. La literatura universal ciertamente tiene una forma de desenvolverse frente a las cuestiones históricas, por lo que las grandes naciones se adjudicaron los derechos de anteponerse en cuestión de papel y tinta, esto con el fin de querer pertenecer al canon estético-cognitivo que instauro la episteme moderna desde los preceptos de la razón metonímica, que precede la concepción de una realidad universal y global.

Si bien no se puede negar que los movimientos literarios cultivados en Europa le aportaron demasiado a la literatura, existe aún una brecha que invisibiliza a esa alteridad que se menciona dentro de la descripción y el objetivo del curso y por el cual había especial interés dentro de la asignatura. Es comprensible que la historia no se puede cambiar, y que en ciertos periodos predominan movimientos específicamente europeos, sin embargo, la asignatura propuso un espacio denominado “El problema del Otro: la memoria en la literatura universal” que abarcó dos

sesiones (11 y 12) las cuales se desarrollaron con un enfoque hacia textos teóricos de Nussbaum y Ricoeur, sumados desde la literatura la obra mundialmente conocida El Diario de Ana Frank, el único texto literario dentro de la asignatura escrito por una mujer, lo que supone una preocupación frente a las producciones en cuestión de género, pues la producción femenina es poco abordada y lo es mucho más si hablamos de producciones femeninas no europeas.

Estos son los pequeños espacios donde se puede empezar a hacer la diferencia y a flexibilizar la idea de un canon literario establecido, pues si bien no se niega la necesidad de textos teóricos para comprender la memoria y el testimonio, la literatura ligada a esta temática abunda en cada país, especialmente en los territorios que han sido marcados por historias de pueblos enteros que han visto desde las uniones más hermosas hasta los horrores más grandes. Un ejemplo de ella es, la memoria en América Latina; cada cicatriz arde con más fuerza que la anterior, por ello gran parte de la historia no enorgullece a los pueblos.

Sin embargo, es probable que no haya otro territorio con más memoria que este, y si el objetivo es comprender al Otro desde su contexto y responder a las dudas de qué se entiende por literatura universal y cómo se está dando dentro del aula, es necesario empezar a ampliar el panorama desde los procedimientos que brindan las Epistemologías del Sur para lograr desafiar y cuestionar los preceptos impuestos por la episteme del Norte-global que siguen estigmatizando las prácticas socioculturales y cognitivas del territorio latinoamericano.

Desde los instrumentos analíticos que ofrecen las Epistemologías del Sur, podemos reconocer la presencia de la razón metonímica en la construcción de este malla curricular, ya que en primera instancia concibe la literatura universal como una totalidad, y aunque se mencionan discursos como interculturalidad e interdisciplinariedad, no se conciben como realidades o discursos alternos, que alimentan la comprensión de la literatura universal como un fenómeno

social constituido por diversas manifestaciones sociales, sino que los aborda desde la dicotomía que jerarquiza esta interdisciplinariedad y esta interculturalidad, apropiándose simplemente de estos discursos con el objetivo de mantenerlos vigilados y controlados dentro de su margen totalitario. Otro aspecto que sustenta esta forma de razón indolente está presente en la malla curricular es la concepción del Otro, y de cómo es vista esta otredad, y abordada esta otredad, ya que en ocasiones el brindar una designación a una realidad que no es contemplada por la racionalidad epistémica del sistema-mundo moderno, hace que la designación de algo bajo el valor de Otro tiene una latente connotación de subalternidad.

Sería más que interesante preguntarse si el/la docente o el grupo de docentes que construyeron esta malla curricular hicieron un ejercicio de deconstrucción para poder plantearse como un objetivo el ejercicio de reaprender, o si simplemente están haciendo un uso romántico de estos discursos reforzando los estatutos establecidos y controlados por la razón metonímica. También vale la pena preguntarse, que hubiera pasado si, por el contrario, los docentes hacen un uso de estos discursos desde los postulados de las Epistemologías del Sur, y se valieran del trabajo de traducción y sus herramientas para hacer de la asignatura un espacio de coexistencia y dialogo de saberes, que posicionaran experiencias o literaturas alternativas.

### **Electiva CPC -Literatura Universal**

La asignatura más conocida como Literatura Universal se analizó desde el rol de estudiante, pues esta asignatura hace parte tanto del antiguo plan de estudios como del nuevo, por lo que los datos serán similares. Cuando se nos habla de un espacio de literatura universal, se espera que se hablen de grandes obras de todos los tiempos, pero que a su vez se ofrezca nuevo material literario que enriquezca el acercamiento a la literatura teniendo en cuenta que al ser una electiva CPC, existe la posibilidad de que estudiantes que no hacen parte de la licenciatura e



incluso no hacen parte de la facultad de educación decidan ver esta asignatura, por lo que el compromiso con el mejor corpus literario posible es aún más alto.

A continuación, no se verán autores como en las asignaturas anteriormente analizadas, se verán temas y movimientos literarios abordados dentro del aula para seguidamente explicar el porqué de la ausencia de nombres que orienten el desarrollo de las sesiones:

| <b>ELECTIVA CPC - LITERATURA<br/>UNIVERSAL</b> |
|--|
| Literatura Romana                              |
| Literatura del Medieval                        |
| Literatura del Renacimiento y Barroco          |
| Literatura del Clasicismo y Prerromanticismo   |
| Literatura del Romanticismo                    |
| Literatura del Siglo XX                        |

*Tabla 12. Autores base de la asignatura Electiva CPC – Literatura Universal. Elaborado por Angie Fabiana López Yara y Estefanía Moscoso Escamilla, estudiantes de último semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO.*

Como se puede evidenciar, los temas de interés dentro de la clase se concentran en la línea del tiempo que se ha impuesto desde el canon occidental sin excepción alguna, y el motivo por el cual no existen autores aquí mencionados se debe a la dinámica escogida por la docente en la cual los mismos estudiantes se dividen y abordan las temáticas de la manera que ellos crean conveniente y esperando que mencionen a los principales autores de cada movimiento literario. El problema con esta temática radica en el hecho de que muchos de los estudiantes no son futuros licenciados y es su primer acercamiento a la literatura, por lo que la necesidad de tener una aproximación a literaturas no canónicas resulta imprescindible en su proceso formativo.

Por otro lado, la planificación de esta asignatura no contempla a las literaturas emergentes ni nada fuera de lo que no se haya visto en Imaginarios Sociales de la Literatura Universal, de hecho parecen la misma asignatura, por lo que se está desperdiciando un espacio en el cual se

puede hablar de todos los mundos literarios que siguen siendo invisibilizados por no acoplarse al modo de contar la historia del hombre y los grandes sucesos que se cuentan desde Occidente y son esos problemas los que la licenciatura debería empezar a contemplar para la construcción de mallas curriculares que apuesten por una coexistencia y dialogo de saberes para que la literatura ofrecida en el aula tanto para licenciados como para otros profesionales trasciendan más allá de lo usualmente impartido.

Este espacio académico y su más nueva versión Imaginarios Sociales en la Literatura Universal, en particular evidencian como se hace un uso romántico del concepto de interculturalidad. Porque en realidad no se evidencia un verdadero ejercicio intercultural divergente, sino una interculturalidad que responde a las culturas que han sido históricamente hegemónicas. Por esta razón, vemos de nuevo como el sesgo de la universalidad desconoce literaturas alternativas y las encasilla en una lógica de no producción al no encajar en el canon estético-cognitivo de la ciencia moderna. Ocasionando que tanto como el antiguo y el nuevo espacio incurran en discursos repetitivos y limitados del impacto que posee la literatura en la construcción de imaginarios sociales. Esta reducida visión de la literatura universal es la que permite, que la educación siga manteniendo arquetipos canónicos que preceden la marginalización, y estigmatización.

El encontrar planes de estudios como el de estas dos asignaturas, debe prender las alarmas, pues no es admisible que en un contexto educativo como el nuestro se sigan reforzando y reproduciendo el sistema-mundo moderno que ha doblegado histórica, política, económica y socioculturalmente no solo a Latino América, sino a otras experiencias y prácticas cognitivas y sociales. Por ello es de suma importancia que se sigan haciendo análisis críticos de lo que se enseña

en las instituciones educativas para alcanzar este tan anhelado proyecto emancipatorio y decolonial, que va de la mano con la justicia cognitiva.

### **La Praxeología y las Epistemologías del Sur: caminos necesarios en medio de la crisis universitaria**

La filosofía institucional se centra en la pedagogía praxeológica, que se basa en cuatro lineamientos: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Esta pedagogía se aplica a todos los programas ofrecidos y se espera que los profesionales las apliquen en su proceso de formación a partir de los saberes que obtienen en cada asignatura y se trabaja a partir de la praxis, denominada como “una práctica sensata, no espontánea sino pensada, que supone un procedimiento intelectual y no una simple repetición mecánica” (Juliao, 2011, p.33).

Al momento de repensar el plan de estudios de la licenciatura se evidencia que la praxeología fue fundamental para redirigir los enfoques de las asignaturas, pues se vio que el entorno educativo había evolucionado, por lo que se juzgaron los parámetros desde los cuales se estaba enseñando, en este caso, la literatura. Para actuar frente a este problema se pensaron cada una de las asignaturas de los componentes de la licenciatura y aquí nació el de Literatura y Sociedad, el cual cobija a las asignaturas anteriormente analizadas sumadas a un par más. Lo anterior podría considerarse como la devolución creativa a nivel general; a nivel específico se ve en los enfoques de cada una de las asignaturas, las cuales se tornaron más conscientes de los factores sociales, analíticas y críticas, pues como afirma Juliao (2011) “actuar humanamente no es cumplir un programa predeterminado, al contrario, es contar siempre con lo imprevisto.” (p.21).

Replantear todo un programa y delimitar las literaturas y autores literarios clave en el proceso de formación ciertamente requiere de una aguda observación por parte de quienes realizan

este proceso, por lo que la praxeología visibiliza mejor los caminos al realizar un análisis asertivo capaz de reconocer las falencias que se pudieron pasar por alto sin intención o a propósito. Como se afirma desde la praxeología en relación a la antropología, hay que pensar en los participantes de una comunidad como sujetos con vidas cotidianas que se desenvuelven en el presente y que necesitan ser llenadas de sentido “construyendo un puente entre su pasado y su futuro” (Juliao, 2011, p.25). Pensar en ese puente simbólico debería ser uno de los elementos inmersos en los objetivos de la educación más importante, de este modo se asegura la mejora continua para fortalecer los procesos educativos de calidad, pues es a partir de ellos que se crea un ejercicio significativo tanto para el estudiante como para el docente.

Sin embargo, la praxeología no ha solucionado por sí misma una de las problemáticas más grandes de las literaturas que se enseñan en esta licenciatura que cuenta con más de dieciocho años al servicio de los futuros docentes de lengua castellana. Dicha problemática es la débil presencia de literaturas emergentes porque aún existen dudas frente a la idea de equilibrar la balanza lo suficiente como para que el canon de Occidente, pensado inicialmente en territorios y para territorios que nada se parecen al latinoamericano, no se vea como algo superior, pues estas concepciones son las que han logrado invisibilizar las producciones literarias aquí escrita. Siglos después apenas se ha logrado un minúsculo reconocimiento de la mano de contados autores dentro de un marco historiográfico en el que América Latina no encaja del todo.

Es aquí cuando debe considerarse la no tan descabellada idea de vincular a las Epistemologías del Sur, ya que, como se demostró anteriormente, son varios los conceptos plateados por esta teoría los que se rescatan dentro del aula a pesar de contar con un canon literario totalizador. Más que tensionar las mallas curriculares de las asignaturas, se pretende que desde las Epistemologías del Sur se aborden todas las cuestiones que podrían vincularse a las discusiones e

intercambio de conocimientos que le competen a nuestra sociedad buscando así frenar las tres crisis que, según Santos (2008), enfrenta la universidad actual: “crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional”<sup>6</sup> (p.27).

La crisis de hegemonía se manifiesta en la universidad cuando esta pierde su título como única institución adscrita al campo de la educación superior, esto puede deberse a la notable ausencia de saberes integrales; la crisis de legitimidad se hace realidad cuando se comprende que la universidad ha dejado de ser una institución consensuada en todos sus aspectos y predomina la jerarquización del poder y del saber; por último, la crisis institucional, que es quizás la más preocupante, pues esta es fruto de una contradicción entre la necesidad de visibilizar la autonomía universitaria y la marcada presión del mercado capitalista que somete a la universidad a partir de una lógica empresarial a cumplir criterios de productividad con el turbio objetivo de “transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.”<sup>7</sup> (p.27).

Lo anterior se evidencia no solo en lo general (la universidad) sino también lo específico (los programas y sus asignaturas), reflejando no solo la realidad de una crisis de modernidad que trascendió a la universidad y la puso igualmente en crisis, sino también el por qué los conocimientos científicos siguen predominando en las aulas, el cual es el reto más grande al que las Epistemologías del Sur ha tenido que enfrentar contantemente: un sistema mundo moderno global donde se hace presente el epistemicidio, al ser un modelo totalitarista en todos los escenarios, incluyendo la educación. De este modo, componentes como la literatura no vinculada al canon occidental quedan relegadas a la sociología de las ausencias, pues no reflejan los que este mercado capitalista pretende inculcar en los futuros docentes del país.

---

<sup>6</sup> Crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional: Crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional.

<sup>7</sup> Transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores: Transformar a los estudiantes de ciudadanos a consumidores.

## 5. Conclusiones

Tras haber realizado una ardua investigación y revisión documental se logró analizar que en efecto se percibe una débil presencia de los componentes teóricos de las Epistemologías del Sur en la construcción de las mallas curriculares pertenecientes al plan de estudios del área de Literatura de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Esta poca presencia, genera una gran inquietud, pues las Epistemologías del Sur como se ha evidenciado a lo largo del desarrollo de este trabajo, son imprescindibles para la transformación social, meta a la cual la Corporación Universitaria Minuto de Dios, desde la formación integral de sus profesionales, espera poder aportar.

Esta inquietante paradoja suscita uno de los principales retos de querer vincular las Epistemologías del Sur al plan de estudios del Programa de Humanidades y lengua Castellana, y es luchar contra los discursos que romantizan las experiencias y prácticas que promueven una transformación social real y concreta.

Al hacerse una revisión minuciosa de los aspectos encontrados durante el proceso de investigación y análisis de las mallas curriculares pertenecientes al área de literatura. Se encuentra casi que de inmediato la influencia de la razón metonímica. Pues en la mayoría de los currículos, las literaturas se entienden como totalidades, al ser vistas y comprendidas como realidades homogéneas; al invisibilizar y marginar otras realidades, experiencias y prácticas literarias, su alcance es limitado y su significación en la vida profesional y sociocultural del educando es descontextualizada. Algo a tener en cuenta, es que esta acepción de las literaturas se presenta de una forma implícita, debido a la normalización de los discursos modernos que han constituido históricamente los diversos escenarios educativos .

Esta vigilancia indolente de la literatura se ve con mayor dominio y solidez en los espacios académicos que brindan cátedras de literatura universal, o en sí, la literatura que se liga directamente con el sistema-mundo moderno y el canon estético-cognitivo que este ha establecido. En este sentido, surge la emergencia sociológica de valerse de la sociología de las ausencias, de la ecología de los saberes y del trabajo de traducción, y los procedimientos que estos proponen para lograr que en las mallas curriculares se identifiquen estos saberes y su correspondencia con las prácticas socioculturales, políticas y económicas de los sujetos que no pertenecen al sistema-mundo moderno, o estas literaturas alternativas, desde una perspectiva seria y consciente, esto para no caer en discursos románticos, porque al romantizar los discursos se cae en el juego de la razón indolente de subyugar otras experiencias literarias. Con este posicionamiento de literaturas alternativas, o de las experiencias otras no se busca reemplazar una literatura por otra, al contrario, lo que se pretende es promover espacios de coexistencia que permitan democratizar los saberes.

El incluir los cuestionamientos y actúes de la sociología de las ausencias, la ecología de saberes y el trabajo de traducción en las mallas curriculares, supone otro reto, pues se entra a contraargumentar prácticas y discursos que han sido establecidos por los cánones que deben seguir la educación superior. Aun así, no se desiste en la lucha de generar y promover diálogos que permitan la coexistencia de estos saberes o realidades literarias, ya que, cada ecología del saber y trabajo de traducción está impregnado de una consciencia histórica, que busca posicionar y visibilizar las voces que han sido históricamente marginalizadas.

En conclusión, se espera que este trabajo de grado sea una alternativa posible y disponible para la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, como un posible enfoque complementario que ayude a la construcción de mallas curriculares del Área de Literatura que confronten, cuestionen y desafíen las ideas instauradas por el sistema-mundo moderno, que siguen

permeando los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior, y así lograr esa tan anhelada coexistencia de epistemologías que revalorizará las realidades y prácticas cognitivas de los pueblos y los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, invisibilizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo global, aportando en algo a la justicia social que tanto ansía el continente latinoamericano, porque sin justicia social no habrá justicia cognitiva.



## Referencias

- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa. Justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 22(2), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430001>.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Braga, A. (1998). Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. En: Leite, D. y Morosini, M. (orgs). *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. 2 ed. Sao Paulo: Papyrus Editora. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-futurante>
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Collado, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 38-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196182>
- De la Espriella, R., & Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 49(2), 127-133. <https://doi-org.ezproxy.uniminuto.edu/10.1016/j.rcp.2018.08.002>

- De Sousa S, B. (1988). Um discurso sobre as Ciências na transição para. *Revista Estudos Avançados*, 2(2). 46-71.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Editorial AKAL
- De Sousa Santos, B., et al. (2011). *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. CIDOB. [https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie\\_de\\_publicacion/monografias/monografias/formas\\_otras\\_saber\\_nombrar\\_narrar\\_hacer](https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer)
- De Sousa, Santos, B. (2018). Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando* 14 (1), e032. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe032>
- De Sousa, Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.
- De Sousa, Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI CLACSO.
- De Sousa, Santos, B. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Routledge.
- De Sousa, Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur*. CIDOB. Recuperado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- Dewey, J. (1960). *The Quest for Certainty*. Nueva York: Capricorn Books.
- Díaz, L. (2010). *La Observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo xxi editores.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. México: Editorial Siglo XXI.

- Giuliano, F., & Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IICE*, (35), 61-71. <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>
- Goergen, P. (2000). *A crise da identidade da Universidade Moderna*. En Pereira E., et all (orgs). *Escola e Universidade na Pós-modernidade*. São Paulo: Mercado das Letras
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento:diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Departamento de Estudios Étnicos. Berkely University, Estados Unidos. 97-108.
- Herrera, N y López, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda: Antología*. Editorial: El Colectivo.
- Hurtado y Toro.(1998).*Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Editorial Episteme Consultores Asociados. Valencia Venezuela.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Lúquez, P. & Fernández, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista CUMBRES*. 2(1), 101 - 114.
- Martínez, A. (s.f.). *Análisis cualitativo / Estrategias de calidad en investigación cualitativa y cuantitativa*. [Diapositiva de Power Point]. Departamento de Informática, Universidad de Valladolid.
- [https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/B32/B32\\_Analisis\\_Rigor\\_Cualitativa.pdf](https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/B32/B32_Analisis_Rigor_Cualitativa.pdf)

Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Redalyc*. (16), 55-81.

Rojano, J. (Abril de 2010). *Importancia de la Investigación Cualitativa*. Monografías.com.

<https://www.monografias.com/trabajos81/importancia-investigacion-cualitativa/importancia-investigacion-cualitativa.shtm>

Rosa, G. (2016). Pluriversidad Amawtay Wasi: Caminhos para a universidade na América Latina.

[Tesis de posgrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Educativo Digital Amawtay Wasi.

Soneira, J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glasser y Strauss.

En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). España: Gedisa S.A.

UNIMINUTO. (2017). Documento Maestro del Programa Licenciatura en Humanidades y Lengua

Castellana. (3).

Walsh, C (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel,

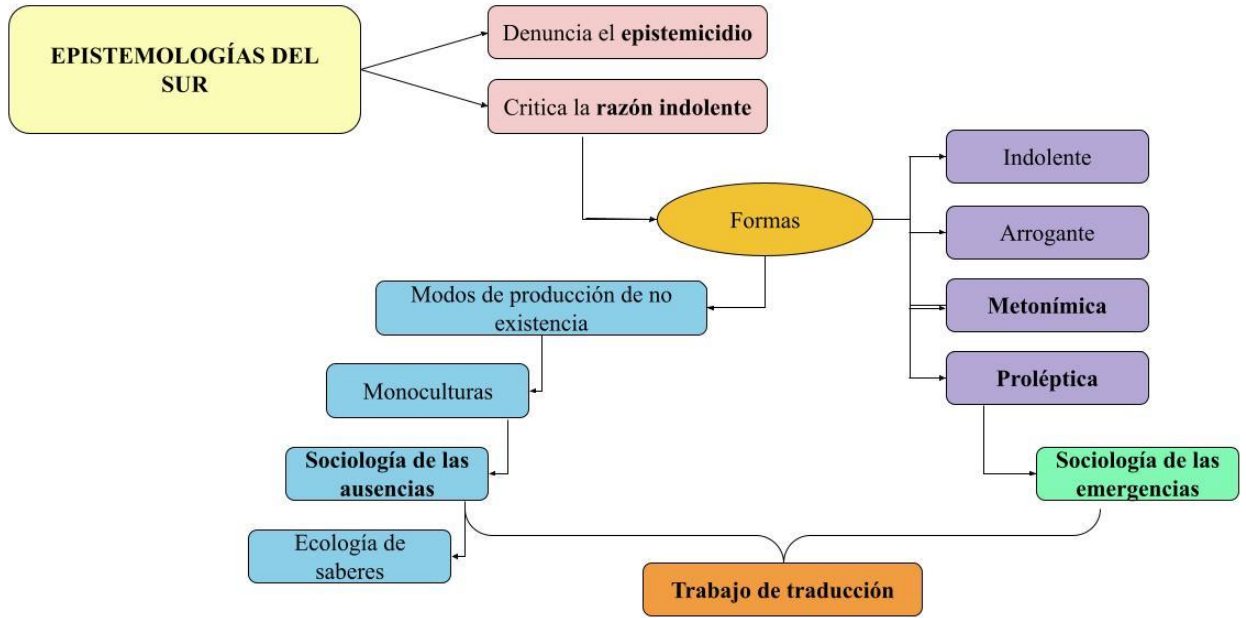
R. (2007). *El giro decolonial*. . Bogotá: Siglo Hombre Editores.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*. (v.

19) p 25-35.

# Apéndices

## Apéndice 1. Epistemologías del Sur: Conceptos clave



**Apéndice 2. Análisis global sobre la ausencia de Epistemologías del Sur en siete de las diez asignaturas del área de literatura**

| <b>Asignatura</b>                               | <b>Aspectos importantes de la descripción del curso</b>  | <b>Objetivo de formación</b>  |
|---|--|---|
| Imaginarios Sociales en la Literatura Universal | <p>-Espacio académico diseñado <u>desde un enfoque intercultural e interdisciplinarios que permite interpretar obras literarias consideradas universales</u> y situadas en distintos momentos históricos.</p> <p>-Se ofrece a los estudiantes <u>la posibilidad de desaprender las formas reduccionistas y convencionales del saber literario, para alejarse del abordaje exclusivamente cronológico, occidentalista, del canon establecido y de la producción realizada por varones.</u></p> <p>-En el marco de la enseñanza coma este ejercicio dialéctico permite entender las diversas formas de creación literaria, <u>de comprender al Otro (aquel que hace parte otro tiempo, grupo étnico, clase y territorio) en su contexto.</u></p>   | Comprender los imaginarios sociales plausibles en la literatura universal como manifestaciones culturales que permiten caminos de comprensión del fenómeno literario y sus modos de enseñanza en el aula, facilitando caminos de reconocimiento del Otro. |
| Identidad en la literatura latinoamericana      | <p>El curso pretende que el estudiante el curso <u>reflexione en torno a las diferentes producciones literarias que se han producido en Latinoamérica desde la época de la conquista,</u> siempre teniendo presente no solo las producciones o las narraciones que se produjeron desde Europa España, sino también <u>las producciones de grupos indígenas, mujeres y afrodescendientes para generar un diálogo entre los textos a la luz del contexto histórico de cada una de las épocas.</u> A partir de allí, <u>el estudiante debe reflexionar sobre la importancia que tienen las producciones literarias de Latinoamérica y la manera como aportan en los procesos de construcción de identidades.</u> Por otra parte, se busca hacer un ejercicio donde se trabaje en diferentes textos y escritores, <u>no solamente los reconocidos por el canon sino también las producciones que han sido invisibilizadas durante años</u></p> | Conocer los diferente periodos y producciones literarias que surgieron en Latinoamérica desde los procesos de Conquista hasta la época contemporánea para que el estudiante establezca una relación entre la literatura canónica y la subalternizada.     |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p><u>como herencia de los procesos de conquista y pensamiento universalista</u>. De esta forma, el estudiante <u>tendrá una visión global de la literatura en Latinoamérica y no sólo quedar con una perspectiva universalista</u>. De esta manera <u>se busca que valore mucho más lo producido desde su zona de origen</u> y así lo pueda trabajar en su práctica e investigación dentro del aula de clase.</p>  |   |
| Crítica social en la literatura colombiana       | <p>El curso de Crítica social en la Literatura Colombiana pretende que los estudiantes aborden el estudio de la literatura colombiana desde una perspectiva interdisciplinaria que permita enlazar tres aspectos fundamentales: primero, <u>la crítica social que puede ser vislumbrada en la producción literaria colombiana</u>; segundo, el conocimiento literario propiamente dicho y, tercero, <u>las reflexiones acerca del desarrollo pedagógico y curricular de la enseñanza de la literatura colombiana en el aula</u>. Para esto, se promoverá que el curso propicie espacios de indagación, reflexión y crítica, que se enlacen con el quehacer literario, investigativo y pedagógico. <u>De este modo, en este curso se propicia la interacción grupal acerca del fenómeno literario en nuestro país, a partir de un marco crítico.</u></p> | <p>Construir un horizonte de reflexión y comprensión crítica de la literatura colombiana a través del análisis de las obras literarias, su relación con los fenómenos sociales y los procesos pedagógicos de su enseñanza.</p>              |
| Manifestaciones Literarias en el Campo Social    | <p>El curso pretende presentar a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y lengua castellana <u>la relación entre la literatura y la sociedad a partir de una serie de lecturas teóricas y algunas novelas de diferentes escritores</u>. Los estudiantes se aproximarán a algunos conceptos básicos de la sociología de la literatura y de la <u>sociocrítica</u> para realizar un trabajo argumentativo al final del curso.</p>  | <p>Analizar diferentes producciones literarias a partir de una serie de lecturas teóricas planteadas desde la sociología de la literatura y los estudios culturales para determinar las relaciones entre la literatura y la sociedad.</p>   |
| Tradición e Innovación en la Literatura Española | <p>Como parte de la formación literaria de los futuros docentes en el área de Humanidades y Lengua Castellana, se hace necesario que estos cuenten con los conocimientos y las habilidades pedagógicas para llevar al aula de educación básica y media un panorama amplio de la literatura española. Para ello, el futuro maestro deberá estar en capacidad de</p>  | <p>Comprender las diversas manifestaciones estéticas de la literatura española desde las dimensiones de la cultura, la historia, la tradición y la lengua, estableciendo relaciones con la literatura universal y latinoamericana y sus</p> |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
|                                     | demostrar la relación existente entre la historia, la evolución de la lengua castellana, la tradición, la cultura y las manifestaciones mismas de la literatura española, entendidos como fenómenos que transitan de la mano y que brindan diversas rutas para comprender de manera más profunda la literatura española en general.  | posibilidades de abordaje en el aula.  |
| Didáctica de la literatura          | El curso de Didáctica de la Literatura tiene como finalidad identificar, analizar y generar reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura en la educación básica y media y sus implicaciones para la formación de maestros. De la misma forma, el curso busca <u>plantear cuestionamientos a los enfoques desde los cuales se ha enseñado la literatura en las aulas para que los estudiantes de la Licenciatura tomen una postura crítica frente a los procesos de adquisición de la competencia literaria</u> para que, partiendo de lo establecido, <u>se generen nuevas propuestas acerca de los planteamientos didácticos que fortalezcan la lectura</u> y disfrute de textos literarios, pertinentes para el estudiante como para el licenciado en lengua castellana.   | Desarrollar competencias didácticas y pedagógicas para la enseñanza de la literatura en diversos contextos y niveles educativos.   |
| Electiva CPC – Literatura Universal | Este espacio académico está diseñado desde un <u>enfoque interculturalista</u> , en el cual, se interpreta una serie de obras literarias provenientes de distintas culturas, aunque mantienen un diálogo constante entre sí o relaciones intertextuales dentro de las obras; este diálogo se basa en el <u>reconocimiento de los distintos periodos literarios caracterizados en Occidente</u> , las categorías sustanciales que atraviesan la literatura, los diversos sistemas de ideas ostensibles en las obras, los contextos inherentes en cada texto literario y la manera en que las obras abordan los conceptos abstractos en sus profundas digresiones; en esencia, este enfoque interculturalista analiza de manera consistente los imaginarios sociales en la literatura, que se ha denominado como, universal. En el marco de la enseñanza, estos procesos interculturales <u>están interesados en entender las diversas formas de</u> | Comprender los procesos interculturales entendidos como las formas en que se relacionan los diversos sistemas de ideas, que sostienen un dialogo entre sí, la construcción discursiva y los modos de enunciación con los cuales se han estructurado los imaginarios sociales en la literatura, categorizada como, universal; con el fin de brindar a la comunidad académica insumos epistémicos para elaborar e implementar propuestas pedagógicas e investigativas en el campo disciplinar. |



|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <u>creación literaria, sobre los patrones de conducta representados dentro de las obras literarias; de esta forma, se construyen de manera conjunta, nuevas interpretaciones sobre la literatura y su imaginería.</u> |  |
|--|---|--|

### Apéndice 3. Aplicación de literaturas emergentes o saberes desde las Epistemologías del

### Sur

| ASIGNATURA   | SESIÓN |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |     |       |       |       |       |
|--|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|
|  | 1      | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11  | 12  | 13    | 14    | 15    | 16    |
| Imag. Sociales en la Literatura Universal.         | Red    | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red | Red | Red   | Red   | Red   | Red   |
| Identidad en la Literatura Latinoamericana         | Red    | Verde | Verde | Verde | Verde | Verde | Verde | Verde | Red   | Red   | Red | Red | Verde | Red   | Red   | Red   |
| Crítica Social en la Literatura Colombiana         | Red    | Verde | Red   | Red   | Red   | Verde | Verde | Verde | Verde | Verde | Red | Red | Verde | Verde | Red   | Red   |
| Manifestaciones Literarias en el Campo Social      | Red    | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red | Red | Red   | Red   | Red   | Red   |
| Tradicición e Innovación en la Literatura Española | Red    | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red | Red | Red   | Red   | Red   | Red   |
| Didáctica de la literatura                         | Red    | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red | Red | Red   | Red   | Red   | Red   |
| Electiva CPC – Literatura Universal                | Red    | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red   | Red | Red | Red   | Red   | Verde | Verde |

**Apéndice 4. Temas y autores de relevancia dentro de las sesiones donde se aplicaron literaturas emergentes o saberes desde las Epistemologías del Sur**

| ASIGNATURA                                 | TEMA, AUTOR Y OBRA   | ACTIVIDADES Y PREGUNTAS ORIENTADORAS  | N° DE SESIONES EN LAS QUE SE APLICA |
|--|--|---|-------------------------------------|
| Identidad en la literatura latinoamericana | <p><b>Sesión 2:</b> Abordaje conceptual sobre la noción de identidad y su vínculo con la literatura.<br/> <b>Lectura:</b> Primer nueva crónica y bien gobierno – Felipe Guamán Poma de Ayala (encontrada 300 años más tarde en Dinamarca- Redactada hacia 1615).</p> <p><b>Sesión 3/4:</b> Conquista y colonia. Literatura indígena y colonial<br/> <b>Lectura:</b> Martin Lienhard. (1992) Testimonios, cartas y manifiestos indígenas (desde la conquista hasta comienzos del siglo XIX. Pág del PDF 64-66<br/> *Arguedas José María 1996. Dioses y hombres de Huarochiri. Pág del PDF 14-20.</p> <p>Características del barroco latinoamericano: contexto histórico, definición, características de autores y obras destacadas. Góngora, Quevedo, Sor Juana Inés de la Cruz *Visita al blog de Sor Juana Inés de la Cruz. Revisa los videos y la info en <a href="http://mujericolas.blogspot.com/2012/11/sor-juana-ines-de-la-cruz-yo-la-peor-de.html">http://mujericolas.blogspot.com/2012/11/sor-juana-ines-de-la-cruz-yo-la-peor-de.html</a></p> <p><b>Sesión 5/6:</b> Barroco y neoclasicismo Latinoamericano.</p> | <p>Lectura en clase y conversatorio grupal a partir de preguntas orientadoras: ¿Qué es identidad?, ¿Cómo se construye o deconstruye la identidad? ¿Qué relación tiene la literatura con el discurso, la (de)construcción de la memoria, la historia, la sociedad? Abordaje conceptual sobre las definiciones y planteos del texto.</p> <p>¿Qué significó "la conquista" y el encuentro con el otro?<br/> Evangelización, textualidad y alteridad. Aproximación al discurso de las crónicas de indias y reflexión complementaria por parte del docente a partir del texto <i>El discurso de la abundancia</i> de Julio ortega. Lectura de los textos literarios y análisis grupal.</p> <p>Ampliación de la discusión en torno a las crónicas de Indias y el contraste con las voces subalternas.<br/> Introducción de los textos por parte de los estudiantes que será alternada por el docente.</p> | 8/16                                |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>Lectura:</b> *Carta Atenagórica. Sor Juana Inés de la Cruz and the Paths of a Theological Reflection. *Carta de Sor Filotea de la Cruz PDF 1-4 *Josefina Ludmer (1982) Las tretas del débil en Patricia González y Eliana Ortega 1-7. Los estudiantes realizan la lectura de los textos y a partir de allí elaboran un texto (ensayo, reseña crítica) que recupere uno o más autores y los compare a la luz de los conceptos de Stuart Hall.</p> <p><b>Lectura</b> del artículo de María Caballero (2018) Emancipación y literatura en Hispano américa. Primera configuración de un canon. Reseña del texto. Mín. 1 pág. Máx. 2.</p> <p><b>Sesión 7/8:</b> Siglo XIX- el Estado-Nación. Identidad y ¿“emancipación”? Ideal y utopía.</p> <p><b>Lectura</b> del texto *José Joaquín Fernández de Lizardi (1811) Chamorro y Dominiquín. Diálogo jocoserio sobre la independencia de América. Consultar texto en <a href="http://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=chamorro-y-dominiquin-dialogo-jocoserio-sobre-la-independencia-de-la-america">http://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=chamorro-y-dominiquin-dialogo-jocoserio-sobre-la-independencia-de-la-america</a></p> <p><b>Lectura:</b> *Domingo Faustino Sarmiento: Facundo, civilización y barbarie. *Esteban Echeverría: El matadero. Lectura del poema La cautiva. Lectura, análisis y conversatorio en clase. *El</p> | <p>Transición y configuración del espíritu barroco latinoamericano: contexto histórico, definición, características de autores y obras destacadas; desde Góngora, Quevedo, hasta Sor Juana Inés de la Cruz. Características del Barroco Latinoamericano desde planteamientos de Alejo Carpetier y Lezama Lima. Revisión, lectura de los textos y análisis grupal a partir de conceptos: herencia, legado, visión de mundo latinoamericana, servilismo, colonia, clero, etc. Elaboración del primer texto analítico.</p> <p>Lectura y conversatorio grupal en torno a las perspectivas analíticas que los estudiantes desarrollaron en los textos. Socialización del ejercicio y evaluación del primer corte.</p> <p>Características de la Literatura del Neoclasicismo: contexto histórico, definición, características de autores y obras destacadas. Simón Bolívar, José Joaquín Olmedo, Andrés Bello, Sarmiento. Introducción por parte de uno de los estudiantes y ampliación de conceptos centrales por parte del docente. Conversatorio grupal y lectura de citas textuales precisando en las características del movimiento, las búsquedas, inquietudes artísticas y características.</p> <p>Introducción y ampliación de los ejes centrales de la literatura del neoclasicismo por parte de los estudiantes. Conversatorio grupal y lectura del texto <i>Chamorro y Dominiquín. Diálogo jocoserio sobre la independencia de América</i> del</p> |  |
|--|---|---|--|

|  |  |   |      |
|--|--|---|------|
|  | <p>escritor argentino y la tradición de Jorge Luis Borges. Reseña del texto.</p> <p><b>Sesión 13:</b> Post-Boom: Lectura y aproximación a la obra literaria de un escritor invitado. Para el periodo 2020-2 se programó la charla con el escritor Daniel Villabón y la orientación del encuentro se basó en la lectura de las novelas <i>La soledad del dromedario</i> y <i>Nuestra criatura</i></p>   | <p>escritor mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi. Mín. 1 pág. Máx. 2.</p> <p>Contextualización estilística, histórica y preocupaciones de la literatura del Post Boom. Revisión de autores que transformaron el canon y análisis a partir de los textos <i>Los mitos de Cthulhu</i> de Roberto Bolaño y <i>La mujer más pequeña del mundo</i> de la escritora Clarisse Lispector.</p>   |      |
| Crítica social en la literatura colombiana | <p><b>Sesión 2:</b> Marco histórico de la enseñanza de la literatura colombiana. Consulta individual acerca de la configuración de la literatura colombiana en la Colonia y Conquista. <b>Lectura</b> de fragmentos de crónicas de Indias. Lectura para el final del corte: Los cortejos del Diablo.</p> <p><b>Sesión 6:</b> Cierre de corte. <b>Lectura</b> teórica acerca de la concepción de literatura de literatura de la violencia en Colombia. Presenciar la película <i>Cóndores no entierran todos los días</i>.</p> <p><b>Sesión 7/8:</b> La violencia y la disparidad social en literatura colombiana. <b>Lectura</b> de las poesías. Lectura del texto <i>Calle 10</i>. Presentación de autores colombianos marginados del canon y nuevas voces.</p> <p><b>Lectura</b> de textos teóricos sobre la literatura afrocolombiana. Lectura de textos de Óscar Collazos.</p> | <p>Debate acerca del marco histórico de la enseñanza de la literatura colombiana: ¿Cuáles han sido los precedentes históricos de la enseñanza de la literatura colombiana?</p> <p>Presentación del video individual.</p> <p>Novela de la violencia. Revisión de conceptos y categorías.</p> <p>Discusión acerca de las tendencias y movimientos literarios en la poesía colombiana del siglo XX y cómo se manifiestan en ellos resistencias, marginalidad, y encuentro con la</p> | 8/16 |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p><b>Sesión 9:</b> La violencia y la disparidad social en literatura colombiana.<br/> <b>Lectura</b> de los cuentos y fragmentos literarios: Germán Espinosa, Marvel Moreno. Textos teóricos sobre la literatura erótica colombiana</p> <p><b>Sesión 10:</b> La religión, el cuerpo y el deseo.<br/> Preparación de ensayo final.<br/> <b>Lectura</b> de textos de ciencia ficción y literatura fantástica colombiana.<br/> Preparación de ensayo final.</p> <p><b>Sesión 13:</b> Ámbitos de desarrollo de la literatura infantil en Colombia.<br/> <b>Lectura</b> de textos teóricos acerca de las diversas manifestaciones de la literatura infantil colombiana y las formas de denuncia social que en ellas se evidencian.<br/> Lectura de textos de Hernando Tellez, Triunfo Arcinegas, Celso Román.</p> <p><b>Sesión 14:</b><br/> Manifestaciones de la literatura infantil colombiana.</p> | <p>realidad social. Socialización individual sobre autores colombianos marginados del canon y nuevas voces.</p> <p>Presentación magistral: Literatura afrocolombiana y su relación con el conflicto armado colombiano; la configuración de nuevas representaciones sociales.</p> <p>Debate: ¿Cómo la religión, el cuerpo y el deseo se convierten en formas de crítica y resistencia social?</p> <p>Discusión acerca de los textos leídos.</p> <p>Presentación individual sobre las diversas manifestaciones de la literatura infantil colombiana y su relación con los problemas sociales.<br/> Discusión de los textos literarios y teóricos.</p> |  |
|--|---|---|--|

**Apéndice 5. Mención del “Otro” sin salirse del pensamiento occidental**

| <b>ASIGNATURA</b>                               | <b>TEMA</b>   | <b>ACTIVIDADES</b>  | <b>OBSERVACIONES</b>   |
|---|---|---|--|
| Imaginarios sociales en la literatura universal | <b>Sesión 3:</b><br>Conceptualización de los imaginarios sociales                       | <b>Actividades:</b><br>Discusión acerca de las lecturas y planeamiento de las problemáticas donde se pongan en cuestión o se relativicen los imaginarios sociales.<br><b>Discusión acerca del Otro.</b> | Las lecturas no evidencian que se pueda hablar del Otro desde una perspectiva no occidentalizada   |
|   | <b>Sesión 11/12:</b> El problema del Otro: <b>La memoria</b> en la literatura universal | <b>Actividades:</b><br>Socialización del escrito personal donde se plasma la idea de cómo llegar al aula en el aula a la comprensión del otro a través de los textos literarios                         | La memoria y el testimonio se abordan desde intelectuales franceses, estadounidenses, lo cual no se puede invalidar por sus grandes aportes, pero desde el campo literario, el recurso escogido es <b>El diario de Ana Frank</b> . Se comprueba así, que la literatura universal no se desliga del canon occidental ni en ejercicios tan valiosos como la memoria. |

**Apéndice 6. Formato de matriz de análisis desde el rol de estudiante aplicado en las clases de Electiva CPC – Literatura Universal**

**MATRIZ DE ANÁLISIS – LITERATURA UNIVERSAL**

El siguiente formato deberá ser diligenciado teniendo en cuenta el abordaje de las literaturas emergentes o los saberes considerados no científicos (campesinos, indígenas, afro) dentro de la asignatura.

|   |   |
|---|---|
| <b>FORTALEZAS</b>   | <b>DEBILIDADES</b>                          |
| <b>¿QUÉ SE DICE SOBRE LAS LITERATURAS NO PERTENECIENTES AL CANON?</b> | <b>¿QUÉ SE HACE PARA LLEVARLAS AL AULA?</b> |

## Apéndice 7. Matriz de análisis diligenciada por las investigadoras desde el rol de estudiante

aplicado en las clases de Electiva CPC – Literatura Universal

### MATRIZ DE ANÁLISIS – LITERATURA UNIVERSAL

El siguiente formato deberá ser diligenciado teniendo en cuenta el abordaje de las literaturas emergentes o los saberes considerados no científicos (campesinos, indígenas, afro) dentro de la asignatura.

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS</b></p> <p>Se reconocen los aportes de algunos escritores latinoamericanos conocidos mundialmente desde épocas como el siglo XVIII y el siglo XX.</p>  | <p style="text-align: center;"><b>DEBILIDADES</b></p> <p>La asignatura hace un recorrido histórico de los movimientos literarios más importantes para la literatura universal, pero difícilmente contempla otros panoramas no europeos.</p> <p>Al momento de hablar de producciones literarias gestadas en América Latina, se habla de los mismos autores mundialmente conocidos por sus famosas obras, el resto de las producciones no se tiene en cuenta.</p> <p>La asignatura replica muchas temáticas vistas en otros espacios, por lo que no se percibe innovación ni otras perspectivas para abordar la literatura universal.</p> <p>La docente no guía gran parte del proceso que debería ser liderado por ella. Los estudiantes (Muchos no pertenecen ni a la licenciatura ni a la Facultad de Educación) deben investigar y dar la clase ellos mismos intentando hablar de los autores y obras más importantes. Las clases se remiten a una repetición de información básica de cada movimiento literario hallada en internet.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>¿QUÉ SE DICE SOBRE LAS LITERATURAS NO PERTENECIENTES AL CANON?</b></p> <p>No se habla casi nada (por no decir que nada) de otros aportes a la literatura, especialmente los consolidados en América Latina, pues la docente afirma que no es un espacio para la cátedra Hispanoamericana.</p> | <p style="text-align: center;"><b>¿QUÉ SE HACE PARA LLEVARLAS AL AULA?</b></p> <p>No se hace nada para llevar otras producciones literarias consideradas no canónicas al aula, porque los lineamientos de la asignatura no lo contemplan, pues es más importante abordar los momentos históricos que desde el pensamiento occidental significaron una etapa importante dentro de lo social y lo literario.</p>  |



## MATRIZ DE ANÁLISIS – LITERATURA UNIVERSAL

El siguiente formato deberá ser diligenciado teniendo en cuenta el abordaje de las literaturas emergentes o los saberes considerados no científicos (campesinos, indígenas, afro) dentro de la asignatura.

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS</b></p> <p>No encontré fortalezas desde esta perspectiva.</p>   | <p style="text-align: center;"><b>DEBILIDADES</b></p> <p>Es una asignatura sustentada en el canon que se ha establecido hace más de 200 años por el sistema mundo moderno global más conocido como eurocentrismo.</p> <p>A pesar de que se aborden autores de diferentes contextos, todos pertenecen al canon. Esta asignatura se entiende como una totalidad capaz de controlar los agentes externos (literaturas emergentes, saberes y experiencias alternativas) por medio de una dicotomía donde no hay diálogos sino jerarquía, por esto las literaturas emergentes quedan por debajo de las canónicas.</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>¿QUÉ SE DICE SOBRE LAS LITERATURAS NO PERTENECIENTES AL CANON?</b></p> <p>La literatura hispanoamericana no se contempla como un hito importante que alimente ese concepto global de lo que es “literatura universal”.</p> | <p style="text-align: center;"><b>¿QUÉ SE HACE PARA LLEVARLAS AL AULA?</b></p> <p>No hay ecología de saberes que se perciba en esta asignatura. Desaprender como se conciben las literaturas realmente no se ve porque seguimos ligados a entender la literatura como un objeto de estudio inanimado, cuando realmente es un fenómeno social que se basa en muchas construcciones sociales donde no solo se abordan las realidades europeas, sino que también es necesaria la presencia de otras realidades.</p> <p>La docente no ha establecido un diálogo entre estos dos tipos de literaturas para que coexistan en el aula, por ende, no hay un diálogo de saberes.</p> |

## Anexos

### Anexo 1. Áreas de formación del programa

| ÁREAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR DEL PROGRAMA                  |                 |  |   |   |
|--|-----------------|--|---|---|
| Componente Curricular  | Nombre del Área | Naturaleza   | Pertinencia   | Competencias  |
| Básico profesional, Profesional y Profesional Complementario | Pedagogía       | La formación humana del futuro maestro, en el desarrollo epistemológico e histórico de la pedagogía, en los modelos, teorías y tendencias educativas actuales; pretende ofrecer al estudiante una formación sólida e integral que le permita el dominio de teorías educativo - pedagógicas y didácticas, desde la investigación y la innovación socio-educativa, como elementos de transformación socio-cultural, mediante la intervención en comunidades educativas concretas, por medio del ejercicio de la práctica en responsabilidad social y la práctica pedagógica. | Aporta estrategias pedagógicas-didácticas e investigativas enmarcadas en la pedagogía praxeológica como marco integrador de la formación de los actores que intervienen en el proceso educativo. Por lo tanto, provee al estudiante de elementos para el cultivo de las potencialidades humanas, a partir del ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social, es decir, la reflexión crítica y permanente sobre su formación integral y su capacidad de adaptarse a los diferentes contextos donde interactúa. | <p>Propiciar experiencias de aprendizaje basadas en situaciones concretas de comunicación en las que se apropia y reflexiona el saber lingüístico.</p> <p>Aplicar el conocimiento construido a ejercicios de transposición didáctica orientados a transformar las pedagogías de la lengua materna.</p> <p>Desarrollar iniciativas de investigación a partir de fenómenos lingüísticos y comunicativos en contextos educativos reales.</p> |

|  |                       |   |   |  |
|--|-----------------------|---|---|--|
| Profesional y Profesional Complementario | Literatura y Sociedad | La formación de los saberes en torno a la literatura y su relación con el hombre, la sociedad y la cultura. Desde esta óptica dicha área es un acervo de saberes circunscritos a la literatura, pero también a la filosofía y a la historia, los cuales se configuran teóricamente y desde un punto de vista investigativo. | Aporta conocimientos sobre la Literatura como hecho estético que emerge de unas condiciones de producción social, política e histórica y que es manifiesto de la vida y trayectoria de los grupos, los sujetos y las instituciones. Aunado a esto se revelan también los conocimientos que desde la filosofía y la historia permiten la reflexión del hombre, la sociedad, la cultura y su evolución, así como la relación de estos y las diversas expresiones artísticas, lingüísticas y literarias de la humanidad. | Comprender los principios epistemológicos y metodológicos más importantes de los estudios literarios.<br><br>Entender y relacionar los aspectos estructurales, contextuales y cognitivos de la literatura como hecho social.<br><br>Desarrollar estrategias didácticas de lectura y escritura que permitan la comprensión del fenómeno estético-literario. |
|--|-----------------------|---|---|--|

|  |                                |  |   |  |
|--|--------------------------------|--|---|--|
| Profesional y Profesional Complementario | Lengua, pensamiento y sociedad | La formación de los saberes dedicados de manera particular al conocimiento del lenguaje verbal, es decir, la lengua. Para tal fin esta, como articuladora de unos procesos de formación del licenciado, se orienta a la conceptualización sobre la Lengua, como estructura inmanente, objeto de estudio de la lingüística, pero también sobre la lengua y su relación con la sociedad, con los hablantes, en otras palabras, la lengua como constante cultural, social e histórica que es testimonio cultural y huella cognitiva. Del mismo modo, esta área fundamenta el proceso de comprensión del problema del origen del lenguaje humano, su evolución y la condición de | de la humanidad.<br>Aporta conocimientos para dar respuesta a unas preocupaciones teóricas, a reflexiones y ejercicios investigativos que apoyan la conceptualización y que exploran no sólo los principios epistemológicos y metodológicos del estudio del lenguaje verbal. Aporta igualmente elementos de interpretación de los fenómenos lingüísticos en situaciones y contextos reales. | Argumentar y dar explicación a problemas lingüísticos y comunicativos desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje.<br><br>Comprender los principios epistemológicos y metodológicos más importantes de las ciencias del lenguaje.<br><br>Entender y relacionar aspectos estructurales, contextuales y cognitivos de la lengua orientados a una mejor comprensión de los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad. |
|--|--------------------------------|--|---|--|

|  |                     |   |   |   |
|--|---------------------|---|---|---|
|  |                     | variabilidad y variación de las lenguas como instancias humanas e históricas.   |   |   |
| Profesional y Profesional Complementario | Sistemas simbólicos | <p>La formación del licenciado en relación a los sistemas simbólicos integradores de los fenómenos comunicativos y sus transformaciones e implicaciones en el paisaje cultural y subjetivo del hombre. Dado su carácter esta área es comprendida desde los postulados de la semiótica en aras de lograr una mejor interpretación de todos los sistemas de comunicación dispuestos para la representación, la comunicación y la construcción de la realidad, y que dan origen a novedosos eventos sociales y culturales que cuestionan las estrategias clásicas de interpretación.</p> | <p>Aporta espacios académicos que dan cuenta de los nuevos lenguajes y formas de comunicación emergentes que implican nuevos retos para la educación, la incursión y el posicionamiento de la imagen y los discursos multimodales en la constitución de las culturas, el lugar del cuerpo y los lenguajes que emanan de él en la constitución de la subjetividad contemporánea, así como el uso reflexivo y creativo de tecnologías de la información y la comunicación que generen nuevos horizontes y modos de interacción entre los sujetos y una apropiación menos instrumental y más analítica de novedosas extensiones.</p> | <p>Analizar diferentes discursos, desde teorías y metodologías multidisciplinares, y sus implicaciones en la sociedad.</p> <p>Comprender los principios epistemológicos y metodológicos más importantes de las ciencias de la comunicación.</p> <p>Reconocer el papel del lenguaje en el desarrollo simbólico, cognitivo y social de los individuos y de las comunidades.</p> |