

Relaciones intersubjetivas en básica primaria: un fortalecimiento a través de la lectura

Monografía

Yenifer Vizcaíno Ibáñez

Especialización en Educación, Cultura y Política

Asesor: Jhon Edwin Trujillo Paredes

Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación- ECEDU

19 de diciembre de 2020

Resumen Analítico especializado (RAE)	
Título	Relaciones intersubjetivas en básica primaria: un fortalecimiento a través de la lectura
Modalidad de trabajo de grado	Monografía
Línea de Investigación	Argumentación, pedagogía y aprendizaje
Núcleo Problemático	Educación, inclusión y formación política
Autores	Yenifer Vizcaíno Ibáñez
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Fecha	22 de diciembre de 2020
Palabras Claves	Lectura, relaciones intersubjetivas, lenguaje, aprendizaje, interacción, encuentros dialógicos.
Descripción	Esta monografía recoge el estado del arte de investigaciones y artículos que desarrollan las categorías de: <i>relaciones intersubjetivas</i> y <i>lectura</i> , de tal forma que se comprenda su relación intrínseca y de esta manera, se comprenda el sentido dialógico que se constituye y reconoce en comunicación con un Otro que cuestiona, interpela y que al mismo tiempo es cuestionado e interpelado de manera recíproca.
Fuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Bonvillani, A. (2017) Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”.

Quaderns de Psicologia 2017, Vol. 19, No 3, 229-240. Recuperado de:

<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n3-bonvillani/1379-pdf-es>

- Gordillo, Y. (2016). Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil “Tesoros” (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40370/1/T38074.pdf>
- Hernández, R. y Galindo, S. (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>
- Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019). La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII Número: 1 Artículo no.:34. Recuperado de:
<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1661>
- Fuica, F. (2020) La posibilidad de una Ética Intercultural. UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° 88 (enero-marzo) pp. 115-122 REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL CESA-FCES- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA. Recuperado de:
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3633772>
- Quiroga, C. (2019) Tomar la palabra. Experiencias de comunicación y procesos de subjetivación. Revista Electrónica de Psicología Política Año 17, N°42.

	<p>Recuperado de:</p> <p>http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=267763b2-e2ed-4269-ad4a-6c50103adf2f%40pdc-v-sessmgr01</p>
<p>Contenidos</p>	<p>El contenido presente en la monografía, retoma las orientaciones de la “Guía para el desarrollo de las opciones de trabajo de Grado Especializaciones ECEDU” (Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza, 2020) propuesta por los programas de especialización de la ECEDU de la UNAD. Se incluyen:</p> <p>Portada</p> <p>RAE</p> <p>Introducción</p> <p>Justificación</p> <p>Definición del problema</p> <p>Planteamiento del problema</p> <p>Pregunta problematizadora</p> <p>Objetivos</p> <p>Objetivo general</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Marco referencial</p> <p>Antecedentes de la investigación</p> <p>Antecedentes teóricos: <i>Bases epistemológicas de la variable relaciones intersubjetivas</i></p> <p>Antecedentes internacionales</p> <p>Antecedentes nacionales</p>

Marco teórico
La comprensión del Otro a partir de las relaciones intersubjetivas
<i>El lenguaje y el aprendizaje. Conceptos disolubles</i>
Intersubjetividad: hacia la construcción de un Nosotros
<i>El diálogo como práctica de libertad</i>
Lectura de textos, lectura de realidad
<i>Leer el contexto desde una mirada del mundo de la vida cotidiana</i>
Diseño metodológico
Enfoque de investigación
Tipo de investigación
Fases de desarrollo
Fase exploratoria
Fase descriptiva
Fase de análisis y comparación
Fase de evaluación
Línea de investigación y núcleo problémico en relación a la Especialización en Educación
Cultura y Política de la UNAD
Resultados y discusión
Capítulo I. Hacia una conceptualización de lectura desde enfoques de la pedagogía crítica: análisis de sus puntos de encuentro
Capítulo II. Volver a lo humano: hacia la constitución de un Nos-Otros
Capítulo III. La lectura y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas: sentido vinculante

	<p>Capítulo IV. Relaciones intersubjetivas entre estudiantes y entre docente-estudiantes a través de la lectura</p> <p>Conclusiones y recomendaciones</p> <p>Referencias bibliográficas</p> <p>Anexos</p>
Metodología	<p>Esta monografía se desarrolla a partir del enfoque cualitativo, bajo el tipo de investigación “diseño bibliográfico”, planteando 4 fases: exploratoria, descriptiva, de análisis y comparación y, de evaluación.</p>
Conclusiones	<p>A partir del análisis de categorías como relaciones intersubjetivas, lectura, lectura crítica, diálogo, horizontalidad, entre otras, así como el cumplimiento de los objetivos de la monografía, que plantea como interés general “indagar conceptualmente sobre los elementos constitutivos de la lectura como proceso para fortalecer las relaciones intersubjetivas, en los estudiantes de básica primaria” se puede observar, que, el vínculo existente entre la lectura y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, evidentemente consiste en <i>humanizar las estructuras de relación entre los sujetos</i>. Así mismo, la lectura en el proceso de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, plantea 5 aspectos como condición básica a su existencia: primero, la interpretación, que basa sus fundamentos en la inferencia y la criticidad; segundo, la problematización, en tanto implica develación, búsqueda e involucramiento; tercero, la transformación, al plantear una alteración e inadecuación, que evoca al cambio de mirada, de sí, de los otros y, por ende, del mundo; cuarto, el contexto, que representa lo cotidiano, por ende, su comprensión y su significación y, quinto, el encuentro con los otros, Otro que también contempla la interpretación, la problematización, la transformación y el contexto en la</p>

	lectura, logrando a través de su experiencia vivida, de manera recíproca, develar al ser; este siempre será cuestionado y cuestionador.
Referencias	<p>Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E. (2020). <i>Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich</i>. Perseitas, 8. pp. 1-20. DOI: https://doi.org/10.21501/23461780.3502</p> <p>Arias, G. (2018) La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. <i>Revista de Educación & Pensamiento</i>. pp. 17-27. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592444</p> <p>Arturo, D & Jurado R. (2014) <i>Horizontes de intersubjetividad</i>. Plumilla Educativa, ISSN- e 1657-4672, Vol. 13, N°. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Junio), págs. 290-301. Recuperado de: file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-HorizontesDeIntersubjetividad-5920288.pdf</p> <p>Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C. y Mansilla, J. (2019) Relaciones intersubjetivas en el campo de la interculturalidad. <i>Saberes culturales mapuche</i>. Atenea N°. 520. Concepción dic. 2019. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622019000200011</p> <p>Bertoni, E y Quintela, M. (2015). «La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía». En: <i>InterCambios</i>, vol. 2, n.º 1, junio. Recuperado de: file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-LaDimensionAfectivaEIntersubjetivaDelAprendizajeUn-5436826.pdf</p> <p>Bonvillani, A. (2017) <i>Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”</i>. <i>Quaderns de Psicologia</i></p>

2017, Vol. 19, No 3, 229-240. Recuperado de:

<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n3-bonvillani/1379-pdf-es>

Freire, P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 1ª edición. México.

Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019). *La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII Número: 1 Artículo no.:34.

Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Fuica, F. (2020) *La posibilidad de una Ética Intercultural*. UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° 88 (enero-marzo) pp. 115-122 REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL CESA-FCES- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA. Recuperado de:

<http://doi.org/10.5281/zenodo.3633772>

González, G. (2012) ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y A ESCRIBIR EN PRIMER GRADO. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59. pp. 189-206.

Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a09.pdf>

Guerrero, G. (2016) *Vivir la lectura*. Boletín virtual Redipe-julio-vol5. pp 101-110.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064426.pdf>

Gordillo, Y. (2016). *Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil*.

Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil "Tesoros" (Tesis doctoral). Universidad

Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40370/1/T38074.pdf>

Hernández, B. (2014) El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología de Daniel Herrera. Polisemia No. 17, 76 - 84. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Enero - junio de 2014. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6088841.pdf>

Hernández-Sampieri R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill educación. México. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hernández, R. y Galindo, S. (2007) *El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz*. Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>

Herrera-Restrepo (2010). Husserl y el mundo de la vida. Franciscanum, LII (153), 247-274. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/939>

Hurtado, J. (2000) *Metodología de la investigación*. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón Ediciones. Caracas. Recuperado de: <https://dariososafoula.files.wordpress.com/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-lainvestigaciocc81n-guicc81a-para-la-comprensiocc81n-holice81stica-de-la-ciencia.pdf>

Jiménez, M. (2017) *Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela*. Nodos y Nudos, 5(43), 77-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843475>

Juliao, C. (2020) *Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde La intuición del instante de Bachelard*. Praxis & Saber, 11(25), 47 - 73. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871>

Leal, R (2011) La idea de "vivido-proyectado". Un criterio para interpretar las relaciones intersubjetivas en el campo de las ciencias sociales. [Alpha: revista de artes, letras y filosofía](#), ISSN 0716-4254, [Nº. 33, 2011](#), págs. 131-146. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848224>

Learning with out Frontiers. (2015) *Noam Chomsky. El objetivo de la educación.*

Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y

Ojeda-Lopeda (2017). Presentación del conocimiento en el aula través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 69 – 82. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195266>

Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza (2020) *Guía para el desarrollo de las opciones de trabajo de grado Especializaciones ECEDU*. UNAD. Recuperado de:

<file:///C:/Users/01PC/Downloads/Gu%C3%ADa%20Desarrollo%20Opci%C3%B3n%20de%20grado-ESPECIALIZACIONES%20ECEDU.pdf>

Ortíz, R. (2018) Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Unipluri/versidad*, Vol. 18, N.º 1. Resuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7007284.pdf>

Ossa-Álvarez (2016) *La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 323-336. Recuperado de:

http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016323/pdf_1

[34](#)

Pardo-Fernández, R.; Larios-Medina, F. (2020) La cotidianidad en los cuentos de Mendoza Hernández: experiencia estética e ironía. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 519-533. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/65476/4564456553110>

Pinchao, L. (2020) *Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica*. Universidad Mariana - Colombia. *Educación XXIX* (56), marzo 2020, pp. 146-169 / ISSN 1019-9403 Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

Quiroga, C. (2019) *Tomar la palabra. Experiencias de comunicación y procesos de subjetivación*. *Revista Electrónica de Psicología Política* Año 17, N°42. Recuperado de:
<http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=267763b2-e2ed-4269-ad4a-6c50103adf2f%40pdc-v-sessmgr01>

Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L (2013). *Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire*. [Ciencia, Docencia y Tecnología](#), ISSN-e 1851-1716, ISSN 0327-5566, [Año 25, N° 48, 2014](#), págs. 113-147

Santamaría, F. (2019). *Lenguaje, intersubjetividad y narrativa infantil*. *Revista Infancias*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISSN 1657-9089 • Vol 18, No 2 (julio-diciembre 2019). pp. 316-329. Recuperado de:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15642/15287>

Trujillo, J. UNAD. (2020) El lugar del estudio literario en la educación formal. En 3° Ciclo de Webinar "Educación, Cultura y Política para Colombia" [Ponencia]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NIBlpDicINc>

Anexos	<p>Anexo 1. Formato de rastreo bibliográfico #1 Desarrollado en el curso de Seminario de investigación</p> <p>Anexo 2. Formato de rastreo bibliográfico #2 Desarrollado en el curso Proyecto de grado</p> <p>Anexo 3. Interpretación de categorías iniciales a partir del rastreo documental</p>
---------------	--

Tabla de contenido

Justificación	19
Definición del problema	22
Planteamiento	22
Pregunta de investigación.....	24
Objetivos	27
Objetivo general:	27
Objetivos específicos:	27
Marco referencial	28
Antecedentes de la investigación	28
Antecedentes teóricos: bases epistemológicas de la variable relaciones intersubjetivas.	29
Antecedentes internacionales.	31
Antecedentes nacionales.	34
Marco Teórico	35
La comprensión del otro.....	35
Intersubjetividad: hacia la construcción de un Nosotros.....	36
Lectura de textos, lectura de realidad.....	39
Diseño metodológico	43
Enfoque de investigación	43
Tipo de investigación	43

Fases de desarrollo	44
Fase exploratoria.	44
Fase descriptiva.	45
Fase de análisis y comparación.	46
Fase de evaluación.	46
Línea de investigación y núcleo problémico en relación a la Especialización en Educación Cultura y Política de la UNAD	46
Resultados y discusión	48
Capítulo I. Hacia una conceptualización de lectura desde enfoques de la pedagogía crítica: análisis de sus puntos de encuentro.....	48
Capítulo II. Volver a lo humano: hacia la constitución de un Nos-Otros	52
Capítulo III. La lectura y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas: sentido vinculante.	58
Capítulo IV. Relaciones intersubjetivas establecidas entre estudiantes y entre docente- estudiantes a partir de la lectura	63
Conclusiones y recomendaciones	68
Referencias bibliográficas.....	71
Anexos	76
Anexo 1. Formato de rastreo bibliográfico #1 Desarrollado en el curso de Seminario de investigación.....	76
Anexo 2. Formato de rastreo bibliográfico #2 Desarrollado en el curso Proyecto de grado ..	76

Anexo 3. Interpretación de categorías iniciales a partir del rastreo documental.....77

Introducción

Este documento está pensado bajo la estructura de una monografía (MG) que lleva por título “Relaciones intersubjetivas en básica primaria: un fortalecimiento a través de la lectura”, para optar al título de especialista en Educación, Cultura y Política.

Esta monografía recoge el estado del arte de investigaciones y artículos que desarrollan las categorías de: *relaciones intersubjetivas y lectura*, de tal forma que se comprenda su relación intrínseca y de esta manera, se comprenda el sentido dialógico que se constituye y reconoce en comunicación con un Otro que cuestiona, interpela y que al mismo tiempo es cuestionado e interpelado de manera recíproca.

Es común encontrar discusiones sobre el sujeto y todos los procesos socio-culturales y políticos en los que se encuentra inmerso, en espacios de educación superior, pues allí se gesta el conocimiento y se intercede por la construcción colectiva en temas que hoy son relevantes para la educación, como son la diversidad, la interculturalidad, la inclusión y demás debates que necesitan pensar al sujeto en ejercicios de interacción e intercambio de saberes, permitiendo establecer vínculos a través del sincretismo que allí se produce.

Sin embargo, al pensar en educación básica, específicamente en primaria, este tipo de discusiones no son tan frecuentes en la escuela; se instaura en las instituciones educativas una conceptualización genérica sobre qué persona quiere formarse, estableciéndolo en su PEI, sin intención en muchos casos de modificarse, esto hace que la mayoría de docentes replique sin sentido el concepto desarrollado, que en ocasiones se aparta de su contexto y, de esta manera, se proyecte en el aprendizaje, basando sus prácticas pedagógicas en la necesidad de transmitir un conocimiento específico, más que deconstruirlo y plantear nuevos aprendizajes.

La lectura en este caso, debe reconocerse como una ventana que posibilita el reconocimiento de diversas realidades; leer debe relacionarse con ejercicios de fortalecimiento de la criticidad, el pensamiento colectivo y el reconocimiento del contexto y de experiencias diferentes, así como comprender sobre las posibilidades que ofrece para que se indague sobre nuevas alternativas de interacción y diálogo.

Por ende, esta monografía esboza la necesidad de reconocer, qué sentido debe tomar la lectura en escenarios como la escuela, para reflexionar sobre sentidos y cuestionamientos de la educación, la importancia de esta en la visibilización de derechos, a través del reconocimiento de la negación, violencia e invisibilización socio-histórica a la que se ha sometido la sociedad, con mayor arraigo en países latinoamericanos, para poder trascender hacia el planteamiento y búsqueda de principios de justicia e igualdad.

Esto, generará rupturas en la estructura mental de los sujetos que comprenden la importancia de reconocer las voces de sus compañeros de vida, como aspecto fundamental para conseguir fortalecer su subjetividad, acto que, sin duda, como se expresa en esta monografía, se da a través del encuentro con el Otro, esto es, a través de relaciones intersubjetivas.

Todo esto implica derrocar la idea del tradicionalismo en los procesos educativos, donde la lectura no aporta a la trascendencia del ser humano hacia su constitución subjetiva. Se busca, que esta, valore y potencie el encuentro dialógico. Sin embargo, en sus formas de concebirla y plantearla en el aula, logran, por el contrario, apartar y segregar experiencias sociales, lo que hace notar la apatía y el desinterés desde este nivel educativo por contemplar y vivir la lectura propiamente dicha.

Finalmente, se pretende indagar sobre los elementos pedagógicos que debe contemplar la lectura, a fin de fortalecer las relaciones intersubjetivas en estudiantes de básica primaria, a su

vez, comprender el vínculo que se tiene con ejercicios de criticidad, reconocimiento del Otro en el proceso de comunicación y construcción discursiva que produce el lenguaje; se desarrolla bajo la línea de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD “Argumentación, pedagogía y aprendizaje” y, se inscribe al núcleo problémico “Educación, inclusión y formación política” (Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza, 2020).

Justificación

Pensar la lectura como un proceso que propende por el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, implica tener en cuenta la reflexión que debe darse en torno a la concepción de estudiante, desde su condición como humano, sus formas de relacionarse, de concebir la cultura y la manera como narra su historia de vida, su cotidianidad.

Conlleva a comprender que cada uno implica una subjetividad, esto es, la comprensión de que cada ser humano debe ser partícipe activo de su comunidad, de su entorno y, se constituye en el uso del lenguaje, donde se fortalecen sus relaciones con el mundo que lo rodea y desde donde puede actuar. Cabe mencionar que no está solo, que quien habla siempre encuentra un interlocutor, un sujeto activo también que cuestione, que se involucre en su manera de contar. En este sentido, Benveniste (1966) – citado por Santamaría, F. (2019)- considera que,

(...) al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros (...) es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto, es decir, el sujeto no solo produce el discurso, sino que también es un producto de él” (p. 319).

Aquí se presenta una tensión, ya que, contrario a esto, se evidencia cómo la escuela, actualmente, dictamina personas aceptables, que sigan instrucciones, y que repliquen los conocimientos transmitidos.

Conlleva a nuevas inquietudes, porque los estudiantes hoy no producen, no se cuestionan, no indagan; por su parte el papel del docente se ve relegado al de un transmisor de contenidos, haciendo que sus relaciones con los otros, con su contexto, con su cultura, sea de meros receptores y en ocasiones, replicadores de conductas que por momentos terminan favoreciendo la sujeción histórica de un individuo sin voz ni decisión.

Esto, además, genera una pérdida de sentido, no hay intriga, no hay motivación, no hay búsqueda. Se piensa que todo está dado, todo está acabado. Es la pérdida de sentido entonces, uno de los factores que se resaltan en la educación actual, niños que obligados estudian, no comprenden su importancia, porque no tienen oportunidad de vivir experiencias que los haga imaginar, inventar, crear y esperanzarse, ante todo, en el sentido que se le ha dado a la educación a través de la consigna: *educar a lo largo de la vida*.

Entonces, la lectura hace su aparición como un ejercicio promotor de sentido, pues por excelencia, es un arma poderosa en la inserción de diversos procesos de interlocución, permite reconocer distintas maneras de relacionarse, lo que hace pensar también, que de acuerdo a la mirada pedagógica bajo la cual se permea, puede llegar a incentivar en los estudiantes un reconocimiento propio, al tiempo que involucra contextos y posibilita el reconocimiento de otras voces en su propia construcción. Vila (2018) – citado por Santamaría, F. (2019)- refiriéndose a la lectura como construcción de sentido, expresa que:

(...), implica una relación íntima entre el texto y la subjetividad a través de la experiencia, una relación donde, de alguna manera, se ponen en suspenso los límites entre lo que sabemos y lo que somos, pues se trata de conectar lo conocido y el sentido que cobra lo nuevo en función de ello y, por tanto, en relación a nosotros mismos (p.57).

Todo esto, conlleva a pensar sobre los elementos pedagógicos necesarios en la lectura, a fin de que las relaciones entre los sujetos activos, creadores, pensantes, se fortalezcan y de esta manera se gesten nuevas construcciones sociales que en principio, permita un levantamiento en contra de la incompreensión, la inexperiencia y la pérdida de sentido; permitir trascender la

mirada opaca que actualmente se plantea y vive en la escuela, e involucre nuevos escenarios y formas de nombrar y concebir al otro.

Si se reconocen estos elementos pedagógicos vinculantes de sentido entre los componentes de la lectura y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, entonces, es probable que se generen nuevos procesos de socialización y encuentro entre los sujetos, permitiendo que la escuela reconozca nuevas formas de tejer el aprendizaje; mediado por la reciprocidad entre estudiantes y docentes, a través de la horizontalidad de pensamientos y respeto a las particularidades de cada uno, sus cosmovisiones y sentires.

Implica la comprensión del otro, la reorientación de las prácticas discursivas, que socave la idea de imponer el poder del que sabe sobre el que “debe aprender” despojándolo de su experiencia a priori, al consolidar un sinsentido propio del desligue entre la escuela y el contexto; se busca por el contrario, proponer un ejercicio conciliador, que invite al respeto, al apoyo y mutualismo, al reconocimiento del otro que es, la base para trenzar nuevas formas de relacionamiento entre los sujetos de la educación.

Definición del problema

Planteamiento

El mundo es diverso y en él existen distintas miradas, concepciones, vidas, subjetividades y formas de pensar. Normalmente, en el aula existe una manera de enseñar, una metodología o una corriente pedagógica que intenta responder, quizás, a una de las tantas subjetividades representadas en los estudiantes, desconociendo o excluyendo al resto.

Sin duda, se deben reconocer algunas tensiones que se presentan en el engranaje de la educación y la diversidad de pensamientos, por un lado, no se exalta o reconoce la voz de los estudiantes, se presenta su formación fuera del alcance de procesos de criticidad y autonomía frente al aprendizaje y, por otro lado, aunque se hable sobre nuevos procesos culturales donde la inclusión y la interculturalidad asoman sus pretensiones, no se desarrollan prácticas pedagógicas que aporten a la constitución subjetiva, a través del respeto y reconocimiento del otro, su cultura y diferencias, por tanto, no se generan encuentros dialógicos donde la interacción y las relaciones intersubjetivas sean un aspecto fundamental en la transformación de la educación y por ende, de los procesos socioculturales.

La primera tensión presente en este proceso educativo, tiene que ver con el transmisionismo, propio de la escuela tradicional que aún se encuentra vigente; la fragmentación del conocimiento, que se propone mediante la “asignaturización” exigida y desarrollada en la educación actual en Colombia, así como la descontextualización entre los discursos que proyecta el docente dentro del aula y, las características propias de los procesos sociales en los que se inscribe la escuela, generan rupturas en el aprendizaje.

Se reconoce el lenguaje como un aspecto fundamental en el encuentro dialógico necesario entre los sujetos del conocimiento, sin embargo, el lenguaje constituye una segunda tensión, ya

que, se restringe en muchas ocasiones y parece que es este, competencia de un área específica del conocimiento, olvidando en primera medida, que el lenguaje es transversal al proceso de aprendizaje y que en sí mismo constituye un universo de posibilidades en cuanto a interacción y construcción colectiva y política se refiere, de esta manera, Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez (2019) la reconocen como “fuente y materia instrumental, base para la adquisición de conocimientos en todas las esferas del conocimiento humano” (p. 3).

Es notable la preocupación que en los grados de básica primaria se tiene respecto a la poca autonomía de los estudiantes al desarrollar ejercicios de comprensión de lectura y producción de textos orales o escritos, y se reconocen dificultades para leer o comprender textos de cualquier índole, así como también se enuncia sobre la incapacidad en algunos casos, por reconocer los tipos de textos leídos y vocabulario restringido para el nivel académico en el cual se encuentran, que en ocasiones minimiza la posibilidad de comprender ideas en contextos específicos, generando poca capacidad discursiva para socializar cualquier idea.

No obstante, frente a estas inquietudes, que expresan los docentes, debe darse también un ejercicio de reflexión y cuestionamiento respecto a los procesos pedagógicos adelantados, a fin de comprender si estos acuden a las necesidades del contexto y representan un acercamiento a las subjetividades expuestas; o por el contrario, si sus acciones pedagógicas se alejan de generar encuentros en los que se relacione la lectura y el lenguaje, elevándolos a un plano social, no solo como aspectos técnicos de reconocimiento de la lengua escrita, sino desde la comprensión que invita a reconocer el sentido sociohistórico de cada subjetividad presente.

Entonces, se debe empezar preguntando por ¿Cómo puede el docente de aula generar nuevas formas de construcción de conocimiento, que propendan por el acercamiento y reconocimiento de los sujetos con los que cotidianamente se relaciona? ¿Cómo trascender la

transmisión de los conocimientos adquiridos, a fin de lograr un aprendizaje mediado por el contexto, generador de conciencia social y cultural en los estudiantes? Estas preguntas se analizarán a través de un entramado de relaciones conceptuales entre el lenguaje, la interacción, la subjetividad e intersubjetividad, junto al reconocimiento de la lectura como posibilitador de procesos de socialización y diálogo que permita el encuentro y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y planteen nuevas formas de concebir las relaciones entre los sujetos.

Pregunta de investigación

Es claro que la lectura, entendida como un ejercicio de transmisión, propuesto por el tradicionalismo en la educación, no genera puntos de acción para lograr problematizar la realidad, trascender el mero condicionamiento de la lectura, que implica pasividad y reglas fonéticas para mejorar la pronunciación, antes que retomarla como un proceso de intercambio en el cual se pueden desarrollar estrategias que plantee para el docente y cada estudiante la relación posible con sus compañeros, esto es, de las diversas subjetividades presentes en el aula, que al mismo tiempo creen lazos de interacción, permitiendo en ellos, una comprensión de su ser -quién es, cómo transformarse-, del contexto que le rodea y fundamentalmente del ser representado en el Otro que cuestiona e intercede en su propia constitución como sujeto.

Por lo tanto, pensando en nuevas actitudes en la escuela, y retomando aspectos de la pedagogía crítica, surge la pregunta que orienta esta monografía, **¿A partir de qué elementos pedagógicos, la lectura permite fortalecer las relaciones intersubjetivas en los estudiantes de básica primaria?**

En la búsqueda y reflexión sobre *los elementos pedagógicos*, que se pretenden reconocer, a través de esta monografía, se tiene en cuenta la dependencia de dos categorías iniciales:

Lectura y relaciones intersubjetivas, planteando una reflexión sobre cómo se desarrolla en la actualidad y la importancia de transformar-se en escenarios sociopolíticos como la escuela.

En este sentido, la categoría de *lectura* maneja un doble proceso de análisis, el primero, considerarla en sí misma una herramienta de cambio y transformación desde el ámbito educativo y pedagógico y, el segundo, invita a la reflexión propia sobre enfoques metodológicos, intenciones pedagógicas y consolidaciones conceptuales de la lectura, que pueden desarrollarse dentro de los procesos educativos en el aula para lograr transformar su mirada. Es así como Pinchao, L. (2020), interpreta la lectura desde un ámbito de criticidad, por lo que asume que:

Impulsar la lectura crítica en el aula equivale a espolear al estudiante hacia el estudio activo, consciente y deliberado; a tener una experiencia significativa de lectura que lo lleve no solo a interpretar, analizar y reflexionar aquello que lee, sino a leer para ser mejor persona, profesional y ciudadano (p. 163).

En este sentido, Juliao, C. (2020) considera la lectura “como acto intelectual de elección en el que, al combinar grafismos, sonidos, imágenes o realidades, extrae- construye un significado. Siempre es un acto interpretativo” (p. 50). Se evidencia entonces, una multiplicidad de concepciones que plantean una búsqueda hacia la lectura desde un enfoque crítico de la pedagogía.

La lectura, finalmente, debe dar cuenta de procesos de interrelación e interpretación entre actores, ya sea, entre compañeros, entre docente-estudiante o sencillamente, entre autores de textos y lectores activos o lectores y contexto. Dando paso a la categoría de *Relaciones intersubjetivas*, la cual involucra directamente, la compleja relación que tiene el lenguaje con los procesos mentales, producto de ejercicios como la lectura. Por ello, Vigotsky (1987) Citado

por Santamaría, F. (2019), reconoce que “la vida mental se expresa primero a sí misma en la interacción con los otros, el desarrollo de la interacción es internalizado por la mediación principalmente del lenguaje”, a esto suma la importancia que tiene, “la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje verbal, el gesto u otros medios” (p. 317).

Comprender la relación directa entre lectura y relaciones intersubjetivas, debe permitir, en conclusión, asumir una mirada abierta frente al desarrollo del pensamiento, construir posibilidades para que la comunidad educativa empiece a comprender mejor, es decir, signifique y resignifique los símbolos y los procesos culturales y sociales, a fin de que exista una relación más dinámica y de corresponsabilidad entre los sujetos del contexto educativo.

Objetivos

Objetivo general:

Indagar conceptualmente sobre los elementos constitutivos de la lectura como proceso para fortalecer las relaciones intersubjetivas, en los estudiantes de básica primaria.

Objetivos específicos:

- Reconocer el concepto de lectura desde enfoques de la pedagogía crítica y analizar sus puntos de encuentro.
- Comprender el concepto de relaciones intersubjetivas desde una mirada pedagógica e interpretativa.
- Establecer el sentido vinculante entre los componentes de la lectura y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas.
- Comprender las relaciones intersubjetivas que se entablan entre docentes y estudiantes a partir de la lectura.

Marco referencial

A continuación, se realizará un abordaje respecto al tema “Relaciones intersubjetivas en básica primaria: un fortalecimiento a través de la lectura” este, se desarrolló, primero, a través de un rastreo documental que dio cuenta de las narrativas que se han construido en torno al tema de interés para esta monografía; segundo, se construyó su análisis a partir de la creación de los antecedentes, los cuales posibilitaron la delimitación teórica del mismo; finalmente, se elaboró el marco teórico al que se inscribe esta investigación.

Antecedentes de la investigación

A partir de una exhaustiva indagación de la literatura propuesta en bases de datos y sitios web como Redalyc, Dialnet, EBSCO Hosts (Repositorio de la UNAD) y en éste, eBooks Academic Collection, así como revistas de universidades nacionales e internacionales, se logró realizar el estado del arte frente a dos categorías de análisis que orientan el tema de investigación: relaciones intersubjetivas y lectura. Así, se presentan algunas conclusiones que permiten reconocer lo que se ha indagado sobre estas categorías en diversos escenarios educativos y sociales.

Luego de la sistematización de esta literatura revisada, surge la siguiente estructura de los antecedentes de investigación: antecedentes teóricos, antecedentes internacionales y antecedentes nacionales. Esta organización, planteó en sí misma, un conocimiento más profundo frente al tema de relaciones intersubjetivas y el fortalecimiento de estas a través de la lectura, incluyendo aquí el reconocimiento del estudiante y el docente como principales actores en la indagación.

Antecedentes teóricos: bases epistemológicas de la variable relaciones intersubjetivas.

Diversos estudios encaminados a conceptualizar la intersubjetividad, han realizado sus análisis a partir de la construcción teórica del sociólogo Alfred Schutz quien se ha considerado como uno de los principales exponentes, siguiendo las construcciones filosóficas de Max Weber y Edmund Husserl. En este sentido Hernández, R. y Galindo, S. (2007), en su artículo de investigación denominado “El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz” hacen alusión a la crisis que sufrió la teoría estructuralista de las ciencias sociales en la década de los ochenta, en la cual, las teorías de la subjetividad rebaten la idea del determinismo social propio del estructuralismo clásico.

En este sentido, el concepto de intersubjetividad se reconoce en relación al concepto de sentido, explicitándose aquí, que “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (p. 234). Así mismo, Hernández, R. y Galindo, S. (2007), citan a Schutz (1973), haciendo alusión a la idea de que,

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) lo cual plantea un debate sobre el reconocimiento naturalista de un mundo de lo irrelevante, de la rutina, donde ocurren nuestras acciones de manera inconsciente (p. 235).

Por otro lado, el artículo de investigación denominado “La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural”, comprende la constitución subjetiva también en

términos de constituir una realidad social, desde los diversos aspectos: político, social y cultural, por lo que Ossa-Álvarez (2016) reconoce que:

Esta postura comprende la subjetividad tanto del sujeto persona, como de los grupos sociales en los cuales se gesta una red de interacciones, que expresan la forma que tienen de ver el mundo y de plasmar sus prácticas y discursos en la vida cotidiana. En la sociedad contemporánea se privilegia al sujeto colectivo y se entiende el mundo como una realidad intersubjetiva (p. 335).

En este sentido, se privilegian teóricos desde posturas de las ciencias sociales y la filosofía, que han trabajado este concepto; así, desde la postura de las ciencias sociales se enuncia a Wallerstein (1997) preguntándose por los aspectos necesarios para que los grupos alcancen un conocimiento objetivo de los procesos sociales, y Habermas (1998) proponiendo los ejercicios de interpretación y comprensión social. Así mismo, desde la postura de las ciencias sociales, reconoce a Foucault (2002) con el sentido ético que atribuye a la estética de la existencia - Cuidado de sí y de los demás-; finalmente, desde la filosofía contemporánea, reconoce a León y Zemelman (1997) desde la afirmación del sujeto en relación con el otro como construcción social.

Por otra parte, se hace relevante la apuesta que hace Bonvillani, A. (2017) en su artículo titulado “Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la ‘subjetividad política’” ya que realiza un entramado epistemológico de lo que podría constituir la subjetividad; aunque no lo hace de manera extrínseca, propone su conceptualización en los mismos términos que se ha venido entretejiendo en los postulados anteriores. El documento cuestiona de manera sintética las tensiones acaecidas en diversas conceptualizaciones que se han realizado sobre el sujeto y la subjetivación política a través de

la historia. Esto supone un punto de partida que interpela verdades fundadas, instauradas e impuestas, favoreciendo un campo de relación o tensión a través de la mirada entre la teoría y la práctica, evidenciada en los escenarios propiciadores de investigación.

Por ello, se constituye la subjetividad desde el planteamiento Foucaultiano, retomando los modos de subjetivación, desde el reconocimiento y reflexión frente a las prácticas de saber y poder, de esta manera Bonvillani, A (2017) considera que la subjetividad no es un producto estático, sino que “remiten al trabajo incesante de producción de sí frente a los mecanismos de sujeción social” (p. 238).

Antecedentes internacionales.

De acuerdo a la tesis doctoral “Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil “Tesoros”” de Gordillo, Y. (2015) se reconoce el concepto de lectura, la cual implica dialogicidad, horizontalidad de pensamientos, interacciones y puestas en común sobre consideraciones de la cultura y sus símbolos. En este sentido, plantea un avance importante toda vez que analiza a profundidad el sentido intercultural e incluyente que determina la lectura, si se desarrolla desde los aspectos mencionados (Principio de solidaridad, igualdad y respeto por la diferencia, participación activa, reconocimiento de la inteligencia cultural evitando la imposición del poder, etc.) hacia la constitución de relaciones intersubjetivas propuesta en esta monografía.

Utiliza la técnica de estudio de caso, lo cual interpreta de manera directa las interacciones y diálogos de los niños, las niñas y los adultos, a través de la práctica de lectura dialógica de cuentos, en los distintos niveles de la Escuela Infantil “Tesoros” de Arganda del Rey, Madrid, en la cual analiza conceptos como intersubjetividad e interacción humana, comprende el

aprendizaje mediado por el lenguaje y la acción, todo esto a través del diálogo presente en la lectura; concluyendo finalmente que a través de esta práctica “Se fortalece la participación en los niños y las niñas, siendo estos más activos; situación que se favorece de acuerdo a las interacciones estimuladoras del diálogo con los adultos” (Gordillo, Y. 2015; pp. 8-9).

Bajo la idea de promover la lectura como expresión de la apropiación cultural, Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019), en su artículo “La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria”, hacen su inmersión al proponer que la lectura es fuente de conformación de intuiciones, permite confrontar e interpretar ideas, así como argumentar y consolidar saberes.

A través de este documento, se presenta una reflexión que las autoras realizan en torno al Modelo de escuela primaria en Cuba, de acuerdo a sus ideales de Revolución Socialista, que necesita de una interiorización de conocimientos y formas de pensar, planteando por ello, pensar en un material didáctico para la comprensión lectora como su posibilidad de acción.

Otra investigación que aporta conceptualmente a esta monografía, reconociendo las relaciones intersubjetivas en la constitución de sujetos del lenguaje y la comunicación, es la que realizó Quiroga, C. (2019), denominada “Tomar la palabra. Experiencias de comunicación y procesos de subjetivación” la cual tenía como propósito: comprender la configuración de subjetividades políticas en jóvenes de pertenencias y trayectorias socioculturales, marcadas por condiciones de vulnerabilidad y exclusión. Define su línea de trabajo como proyecto orientado a propiciar y acompañar instancias de reflexión y co- producción entre adolescentes jóvenes en su enclave territorial con el propósito de favorecer y fortalecer el ejercicio ciudadano. Para ello, se desarrolla un proceso de sensibilización cultural sostenido mediante distintos talleres

(vivenciales, de capacitación, producción, entre otros) que faciliten la posibilidad de hablar, de expresarse y sobre todo de participar.

Finalmente, en aras de comprender el sentido de la subjetividad y su relación con la intersubjetividad, esta investigación expone categorías como; encuentro con los otros, enunciación y diálogo, como experiencias que presuponen espacios de participación política, necesarios en la escuela. No plantea conclusiones, sino que, considera apuestas de reflexión que permitan al investigador, continuar analizando las relaciones imbricadas en el tema en cuestión.

Por su parte, Fuica, F. (2020) a través de su documento, “La posibilidad de una Ética Intercultural” plantea algunos de los fundamentos estratégicos que invitan a la creación de una convivencia ética, con el fin de atender a un contexto que para el autor constituye “un Chile que ha perdido u olvidado la necesidad de asumir la otredad y la intersubjetividad como fundamento de toda posible convergencia” (p.115).

Esta investigación surge a través de la reflexión de la nota “Me duele Chile” del Doctor en filosofía Rodrigo Pulgar Castro, logrando cuestionarse en los siguientes aspectos: “¿Puede la Filosofía aportar argumentos que posibiliten abrir un espacio posible de respuestas ante el actual estado de cosas? ¿Tiene algo que decir la Filosofía frente a los actuales dilemas éticos que nos impelen?” (p.116) Y retoma en este, categorías como alteridad, ética, interculturalidad, intersubjetividad, reconocimiento.

Considera, a manera de conclusión, la importancia sobre crear espacios propicios para el encuentro y el diálogo, que permitan, por una parte, actualizar las líneas de investigación a fin de permitir reflexiones teóricas sobre autores filosóficos en educación superior, para, de esta

manera, construir pensamiento crítico a través de espacios de diálogo en reconocimiento de la alteridad.

Antecedentes nacionales.

Juliao, C. (2020), aborda la lectura, en el artículo de investigación denominado “Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde La intuición del instante de Bachelard”, entendiendo su relación directa con la realidad del grupo a quien se le insinúa; retoma la importancia de la lectura como posibilitadora en la búsqueda de sentido y resignificación, que se plantean a través de la inclusión de conceptos como la experiencia y el aprendizaje.

Esta investigación, “aborda la problematización en el aprendizaje, así como la pedagogía del demostrar y del imaginar, constatando que se aprende contra un saber previo, al deconstruir conocimientos mal hechos y superar los obstáculos mentales” (p.47). Se resalta aquí la categoría de lectura, ya que el autor la relaciona a conceptos como, experiencia y aprendizaje. Es interesante retomarla, porque en su definición se considera la construcción de identidad, es decir, concibe esta categoría (lectura) como la posibilidad de comprender el mundo y construir sentido.

Así mismo, es interesante la relación con la subjetividad, que conlleva en sí un análisis profundo en *el reconocimiento de lo que somos y conocemos, del mundo y de nosotros*. En conclusión, esta investigación reconoce, que para encontrar una relación entre lo experimentado a través de la enseñanza y lo que se vive en la cotidianidad, es necesario leer activa y significativamente, esto es, una experiencia de la problematización, que no se da, sino en el sentido de la existencia y reconocimiento de otro.

Por su parte, Pinchao, L. (2020) en su documento “Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica”, que surge a partir de la reflexión sobre la crisis actual de la

comprensión lectora y la lectura crítica, recoge apartados del proyecto de investigación denominado «macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover lectura crítica en estudiantes de pregrado» una investigación de corte cualitativa, con enfoque crítico social.

Como parte de las conclusiones se encuentra la necesaria inmersión de estrategias didácticas que generen en los estudiantes mayor criticidad y desapego de las posturas personales y sin fundamento teórico, así como la importancia que los propios estudiantes, a través del desarrollo de encuentros académicos le han dado al diálogo y a la lectura crítica, pese a que en ningún momento se conceptualizó. Lo cual demuestra que experimentar la lectura suscitó en ellos la propia significación del acontecimiento pedagógico.

Marco Teórico

La comprensión del otro.

Por lo tanto, impulsar la participación de los niños a través de procesos pedagógicos en el aula y educativos con su familia, permite garantizar subjetividades mediadas por la participación activa y nuevas formas de relacionamiento. Es la búsqueda misma de la transformación social, con principios activos que, en busca de participación, respeten los principios de solidaridad, apoyo y respeto por las singularidades del sujeto, ante todo, convirtiendo el lenguaje en un arma contra el totalitarismo e imposición de verdades.

Es importante reflexionar sobre la idea de que el aprendizaje conlleva directamente la experiencia como su acompañante, es decir, que el estudiante descubra, interprete y cuestione cada palabra y construya por sí, a partir de la relación dialógica con sus Otros, una idea del mundo, ese debe ser el sentido del aprendizaje, por lo tanto, del acto educativo. Acto que

difiere y se antepone a la idea de entregarle todo al niño, sin permitirle la oportunidad de preguntar.

La escuela, el aula, los encuentros pedagógicos, etc., deben fortalecerse bajo la idea de educar para erradicar el adoctrinamiento, para empezar a pensar sobre el pensar, Chomsky (2011) propone al respecto: “(...) la enseñanza debe inspirar a los estudiantes a descubrir por sí mismos, a cuestionar cuando no estén de acuerdo, a buscar alternativas si creen que existen otras mejores, a revisar los grandes logros del pasado y aprenderlos porque les interesen”.

Es esta una invitación a la escuela por dejarse seducir por la mirada hacia la criticidad que, como se ha venido desarrollando, plantea cambios en los procesos pedagógicos hacia una actitud más política y ética de los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, se deben establecer los vínculos existentes entre los contenidos propuestos a través de los conocimientos que se quieran lograr junto a las historicidades y vivencias, con el objetivo de lograr encuentros democráticos y participativos.

Intersubjetividad: hacia la construcción de un Nosotros.

¿Puede constituirse la escuela como un espacio de construcción de un Nosotros? ¿Puede acaso, el encuentro entre los actores educativos, estudiante-docente en todas sus formas de relación, no constituir por sí mismo, la idea de un Nosotros? Aunque parezcan obvias, son estas, cuestiones necesarias para comprender el sentido de la escuela como posibilitadora de los encuentros éticos de los sujetos de la educación, si se comprenden dos tensiones desarrolladas hasta aquí:

- La imposición y dominación de una cosmovisión sobre el resto de subjetividades, que se evidencia a través de los contenidos a impartir y los aprendizajes, en las lecturas que

se proponen y la manera de abordarlas, así como las formas de manejar el discurso, que en ocasiones no da espacio a la crítica, ni a la reflexión.

- El rechazo de la escuela primaria a la pedagogía de la pregunta, manteniendo el tradicionalismo como metodología imperante.

Estas cuestiones buscan posibilitar la reflexión sobre algunas confusiones de orden pedagógico, que se presentan en la escuela, al pretender que los espacios educativos, por sí mismos, por su naturaleza altruista, posibilitan aprendizaje y consideran la otredad; el hecho de reunir grupos de estudiantes dentro del aula, puede sugerir la idea de que existe una relación ética en sus interacciones, aunque esto no siempre se manifieste.

Pero pensar en la construcción de un Nosotros, significa, desde una mirada ética, la posibilidad de generar procesos educativos que obedezcan principalmente a la comprensión del Otro desde su historia, ser responsable de su existencia, comprendiendo la reciprocidad en dicha relación. Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L. (2013) consideran que esto “implica entender y hacer la educación como un proceso ético de reconocimiento y acogida, un “hacerse cargo” del otro con todo su pasado, su futuro, pero sobre todo con su presente” (p. 142).

No es en el encuentro diario, en las rutinas de trabajo, en la lectura de textos sin intención pedagógica y otras prácticas cotidianas de la escuela, donde se ilustra la construcción de un Nosotros, esta naturalización de las actividades diarias, tomadas como significativas, no plantean transformación porque no se comprende una intención pedagógica que conlleve la necesidad de educar bajo la estructura de relaciones intersubjetivas, que haga valer el título de educación permanente y humanice su estructura.

Aquí también puede leerse a Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E., 2020, quienes consideran que “no hay relación con el otro en un mero acercarse a él o en el emitir palabras, sino solo cuando me hago responsable de su otredad (p.9). Por ello, el diálogo, la comunicación, la horizontalidad expresada en las relaciones intersubjetivas, constituyen un punto de partida para transformar la escuela, hacia un espacio de la experiencia, del encuentro, de construcción de un Nosotros.

El diálogo como práctica de libertad.

El diálogo constituye la mejor apuesta, a través de la cual se genera encuentros entre los actores educativos, pues en él se sintetiza la relación entre el lenguaje y el aprendizaje; es el medio por el cual se permite reconocer las ideas, construcciones sociales y culturales del Otro que interpela la propia construcción identitaria.

Gordillo, Y. (2016) plantea que, “las interacciones están orientadas por los principios de diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, e igualdad de diferencias” (p. 100). Acto que revaloriza las competencias académicas que en el aula se intenta afianzar, al pretender poner sobre estos principios la transmisión de contenidos, sin tener presente su importancia en el contexto en el que se encuentren inmersos.

Por lo tanto, es fundamental que a diferencia de esto, la escuela permita que el estudiante dé significado a sus experiencias, que comprenda que en los encuentros dialógicos entre compañeros y con sus docentes es posible que esa significación se de a un nivel más avanzado, es decir, que se alivianen las cargas impuestas por el multiculturalismo, que promete una supuesta igualdad y se enfatice en la interculturalidad, partiendo desde la potenciación del diálogo como propuesta de eliminación de la jerarquía y la subordinación.

Lectura de textos, lectura de realidad.

Se piensa en la lectura como posibilitadora de reflexión, constructora de sentido, creadora de encuentros dialógicos y democráticos, que utiliza la escucha como herramienta para la consecución de sus intenciones, es a través de ella que se relaciona la palabra escrita con la lectura de la realidad. Esto es posible, al reconocerla como el proceso mediante el cual, se comprenden e interpretan representaciones lingüísticas y no lingüísticas (Gestos, sonidos, señales, etc.) desde un sentido crítico, es decir, inferencial y reflexivo, que desentraña cualquier intención del texto en un espacio específico.

La palabra leer proviene del latín Legere, que significa escoger, es posible decir que quien lee, reconoce a través de representaciones gráficas, sonidos y su relación con la realidad, un sentido o significado, producto de la interpretación que ha tenido del texto, por ello, se piensa que leer es un acto meramente interpretativo (Parafraseando a Juliao, C., 2020).

Así mismo, algunos autores han desarrollado el concepto de lectura, manifestándose aquí algunas interpretaciones, que aportan en esta búsqueda por comprender la relación directa entre leer e interactuar de manera subjetiva, esto es, construir hipótesis sobre la lectura como potenciadora de relaciones entre los sujetos que piensan, que infieren e interpretan en un escenario como la escuela; en este sentido, Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019), reconocen que “la lectura es una actividad intelectual que no solo satisface necesidades, sino que proporciona placer y goce, el que se disfruta en la medida que el lector encuentra el incentivo que lo impulsa a la actuación” (p.2).

Es menester de la escuela, impulsar la motivación por leer, como un acto propio del discurso, que genera transformaciones en cuanto a la forma de comprender, no solo desde la decodificación o teniendo en cuenta el número de palabras leídas por minuto, sino

considerando la desde la experiencia, desde el reconocimiento de tiempos diversos, divergencias discursivas y narrativas expresadas.

Otros autores manifiestan que la lectura debe interpretarse desde su nivel crítico, es decir, desde un sentido consciente y comprometido con la transformación social que lleve al estudiante a comprender y actuar en el mundo que habita, contrarrestando la pasividad y la desidia, propias de las sociedades actuales, inmersas en el consumismo y demás fenómenos actuales. Pinchao, L. (2020), expresa que, “Leer críticamente, (...), no solo abre la mente y predispone a la persona al cambio, sino que concede autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales” (p. 148).

Se debe comprender la lectura como una apuesta por *volver a lo humano*, desde una mirada conciliadora entre el aprendizaje, el lenguaje, los encuentros dialógicos y la heterogeneidad de pensamientos, que planteen la cotidianidad no como un orden natural de las cosas, sino desde su transformación hacia lo extraordinario, es decir, a la significación y resignificación de lo uniforme y habitual.

Leer el contexto desde una mirada del mundo de la vida cotidiana.

La narración que los docentes proyectan a sus estudiantes, funciona como una ráfaga motivante, que bosqueja en la lectura del texto la posibilidad de crear experiencias, dan sentido al espacio concomitante que comparte con otros seres en igualdad, liberan el pensamiento y crean nuevas realidades, que en esencia constituye la transformación de lo ordinario a extraordinario.

Permite que los estudiantes trasgredan la realidad vivida y den sentido al texto, pasando de la pasividad del pensamiento a la interpretación, que siempre invita a la inadecuación expuesta por Guerrero, G (2016) y en ese mismo sentido a la alteración que Ortíz, R. (2018) propone en

su artículo de investigación en el cual interpreta y reflexiona sobre la relación entre literatura y realidad.

Estos autores, elevan la lectura y su narración a un estado de libertad y liberación, cuando se propone que “Narrar es prolongar la existencia, es hacerla otra, es transgredir la realidad, es buscar completarla pues esta, quizás, ya no tiene nada que agregar” (Ortíz, R. 2018; p. 151). Busca relacionar los aspectos narrativos de la literatura con los elementos propios de la cotidianidad significada por los sujetos a través de su interacción con los procesos socioculturales que viven y/o experimentan.

Por su parte, Guerrero, G. (2016) citando a Bravo (2009), luego de retomar el sentido signico de la literatura y entenderla como acontecimiento del mundo, que reconoce e impregna la subjetividad, la asume “como un pedazo de vida apartado de la vida, pero dotada de la rara capacidad de hacer más preciosa e intensa esa vida de la que se aparta” (p. 103), comprendiendo el sentido vinculante del docente en tanto narrador e incentivador a los procesos de lectura como práctica de libertad.

La escuela es el espacio idóneo para fundamentar los lazos entre el hombre y el mundo, construir rutas para dar sentido a lo que se lee a lo que se observa, recreando la cotidianidad, que como puede verse, se logra fundamentalmente a través de su problematización, entendiendo y considerando que su interpretación requiere escuchar varias voces, que son en esencia cada sujeto con su experiencia, con sus vivencias, valorando así la divergencia y la heterogeneidad de pensamientos; no obstante, es menester reconocer, que en su interior, como afirma de Arturo, D & Jurado R. (2014) “se vivencian procesos violentos en medio de sutileza y aceptación generalizada que esconden el horror de sus efectos a nivel subjetivo: la

normalización, la uniformidad, la homogeneidad, la búsqueda de un orden a costa del borramiento de lo disímil” (p.297).

Superar estos ejercicios de poder y dominación, así como la infame apuesta por ocultar la necesaria diferencia como aspecto propio de lo humano, constituye en esencia el primer paso para consolidar una escuela del sentido, de la transformación y la experiencia, entendiendo su relación con el mundo de la vida cotidiana y trasgrediendo la desidia y pasividad que, contrariamente le afectan, así Hernández, B. 2014, citando a Herrera-Restrepo, considera que “(...) El mundo de la vida es, en concreto, el horizonte y el contexto que posibilita la experiencia humana y, por lo mismo, el prerrequisito de toda conciencia de mundo” (p. 81).

Diseño metodológico

Enfoque de investigación

Esta monografía se desarrolla a partir del enfoque cualitativo, al indagar conceptualmente sobre los elementos constitutivos de la lectura como proceso para fortalecer las relaciones intersubjetivas en los estudiantes de básica primaria. Reconociendo su sentido holístico, el cual, es trabajado por Hurtado (2000) y “reconoce el paso por los diferentes estadios de la investigación (analítico, descriptivo, explicativo, etc.) en cada una de sus fases desde el inicio del proceso investigativo hasta su culminación” (p. 118).

Así mismo, se reconoce su condición de iterativa, Hernández-Sampieri R. (2014) lo advierte al comprender que “el proceso cualitativo no es lineal sino recurrente, afirmando que las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente” (p.356).

Tipo de investigación

Se plantea el diseño bibliográfico, desde una visión reflexiva sobre las categorías a analizar, como el tipo de investigación desarrollada en esta monografía, teniendo en cuenta el uso de datos secundarios, que, para este caso, son los documentos rastreados en diversas plataformas, bases de datos y revistas digitales, que de manera rigurosa y sistemática plantearon propuestas de investigación sobre apuestas educativas que tenían en cuenta las categorías de análisis aquí señaladas y se presentaron a modo de artículos, libros y videos.

Tamayo y Tamayo (2003) plantean que se utiliza diseño bibliográfico en la investigación, “Cuando recurrimos a la utilización de datos secundarios, es decir, aquellos que han sido obtenidos por otros y nos llega elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los elaboran y manejan” (p. 109), y en esta oportunidad, a través de la

interpretación y análisis de los postulados indagados, se utiliza este diseño en diferentes fases del proceso investigativo, que van desde la reorganización conceptual del tema, hasta el análisis de las categorías.

Fases de desarrollo

Esta monografía contempla varias fases o momentos que permitirán su desarrollo, a su vez, en cada una de ellas se lleva a cabo un conjunto de actividades de manera constante que permite fundamentar el documento escrito. Se puede observar, cómo en cada una de estas fases, la iteración y la recurrencia de actividades tienen cabida, para la investigadora se plantean como la posibilidad de evaluar y transformar la investigación de manera permanente, de acuerdo a la fundamentación lograda.

Las fases para comprender el sentido holístico propio del enfoque cualitativo desarrollado aquí, comprenden, la fase exploratoria, la fase descriptiva, la fase analítica y comparativa y la fase de evaluación. Además, en cada fase, se plantean, como se ha mencionado, unas actividades académicas de reflexión e interpretación que permiten su desarrollo, estas son: rastreo documental, comparación de autores, planificación, pregunta, justificación e interpretación de tensiones.

Fase exploratoria.

Esta fase inicia con la revisión de experiencias, que se refiere al interés y trabajo de la investigadora, a través de encuentros reales entre estudiantes y docentes de básica primaria, que luego de varias reflexiones e interpretación de tensiones académicas, permite pensar en el vínculo existente entre las relaciones intersubjetivas y la lectura como un proceso estructurador.

Este análisis permitió a su vez, delimitar el tema, lo cual implica el desarrollo de rastreos documentales que orientan el ejercicio de fundamentación y alcance; para ello, se utilizan dos formatos, el primero (anexo 1) admite reconocer una estructuración sobre trabajos de investigación que al mismo tiempo permitirán construir los antecedentes y, el segundo formato (anexo 2) profundizará en aspectos relacionados con la monografía, adentrándose a la fundamentación teórica; del segundo formato se resalta el ítem -Aporte de las citas a la investigación- ya que la interpretación y análisis de las categorías, a partir de la cita expuesta, exige la voz propia de la investigadora, que luego en el ejercicio de construcción teórica facilitará la redacción del marco teórico.

Fase descriptiva.

Durante esta fase se plantea la descripción de la problemática a estudiar, el objetivo central y la justificación sobre la necesidad e importancia de su abordaje; aquí se realiza un mapeo respecto a las diversas situaciones problematizadoras, permitiendo el surgimiento de preguntas iniciales de acuerdo al tema de investigación, así, teniendo en cuenta su análisis y profundización, estas preguntas orientadoras se irán acotando para lograr la delimitación de la pregunta de investigación enunciada y desarrollada en esta monografía.

En esta construcción hubo diversos espacios de evaluación para lograr la relación entre la pregunta problema y los objetivos propuestos, así como comprender el horizonte que se dará a la pregunta para que aborde un solo aspecto, dentro de la gama de posibilidades de análisis; del mismo modo, actividades como rastreos documentales y la planificación se encuentran inmersas en esta fase diseñándose aquí el horizonte metodológico adecuado para la investigación.

Fase de análisis y comparación.

Teniendo en cuenta el tipo de investigación aquí planteado, se busca a través del diseño bibliográfico, comprender la realidad de dos categorías de análisis: lectura y relaciones intersubjetivas, desde una mirada filosófica y pedagógica; esto, plantea la necesidad de interpretar documentos escritos, comparar teorías e identificar puntos en común y en contra. Esta fase plantea en la monografía un avance en cuanto a la construcción de antecedentes y la indagación teórica, dando bases para la construcción de un marco teórico ajustado a dichas categorías.

Fase de evaluación.

Esta fase constituye un doble proceso, por una parte, el seguimiento constante a todo el ejercicio de investigación, en el cual se analiza la coherencia discursiva y conceptual, así como la evaluación del diseño metodológico acorde al proceso desarrollado; y, por otra parte, esta fase representa la difusión de los alcances y el análisis de los resultados, permitiendo a través de ella, proponer unas conclusiones y recomendaciones sobre el tema de indagación a posibles continuaciones o seguimiento a la estructura de análisis propuesta.

Línea de investigación y núcleo problémico en relación a la Especialización en Educación Cultura y Política de la UNAD

Esta monografía se inscribe a la línea de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD “Argumentación, pedagogía y aprendizaje” desarrollada en el documento borrador del Estado de la Investigación en la Escuela de Ciencias de la Educación, en la cual los autores Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza (2020) sostienen que esta línea:

(...) Busca (...) conocer la incidencia que tienen los procesos argumentativos en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento, esto teniendo como premisa que en las comunidades académicas, sociales y laborales el conocimiento se consolida a partir de la formulación de argumentos sólidos que permitan la realización de propuestas, modelos y modos de comprender la realidad y resolver situaciones problemáticas. (p. 7).

Así mismo, se encuentra vinculada a las problemáticas del núcleo “Educación, inclusión y formación política” de acuerdo al sentido proyectado en la indagación sobre los sujetos en formación y sus relaciones intersubjetivas, que reclaman encuentros políticamente democráticos, basados en el reconocimiento y respeto al Otro, así como a sus características sociales y culturales, todo esto a partir de la reflexión sobre los procesos vinculantes de la lectura presentes en la monografía.

Resultados y discusión

Cuando se inició la fase de exploración desarrollada en esta monografía, se delimitó el tema de investigación y se propusieron dos categorías de análisis: lectura y relaciones intersubjetivas, analizadas estas a la luz de propuestas de pedagogía crítica y reflexiones filosóficas que permitieron visualizar nuevos horizontes de acción hacia la transformación de prácticas en el aula, a partir de una indagación reflexiva sobre los elementos constitutivos de la lectura como proceso para fortalecer las relaciones intersubjetivas en estudiantes de básica primaria.

Este ejercicio se adelantó fundamentalmente a través de un rastreo bibliográfico cuyos formatos pueden evidenciarse en el anexo 3 del presente documento; encontrándose la emergencia de subcategorías como: comprensión del Otro, lenguaje, diálogo, práctica de libertad y lectura de realidad, estas, en sí guardan un entramado epistemológico que podrá reconocerse en el presente análisis.

Capítulo I. Hacia una conceptualización de lectura desde enfoques de la pedagogía crítica: análisis de sus puntos de encuentro

La búsqueda de conceptos construidos en torno a la *lectura* como categoría, se basó fundamentalmente en el reconocimiento de construcciones hechas por autores a partir de un enfoque crítico de la pedagogía, debido a su carácter emancipatorio, constructor de sentido y concienciación, propicios para esta monografía; esto implicó una escogencia minuciosa, que permitió delimitar el sentido de la investigación cualitativa, desligando procesos que no corresponden al interés de este documento y reflexionando sobre un acercamiento conceptual sobre la *lectura* hacia el fortalecimiento de las relaciones entre los sujetos de la educación.

La lectura es un concepto que se ha manejado en el ámbito educativo como un elemento importante que media diversos procesos cognitivos, emocionales y hasta comportamentales del ser humano, pero en ocasiones se desliga de aspectos que comprometen la esencia ética de la educación, fortalecer lazos sociales que impliquen en sus prácticas, horizontalidad, reconocimiento de la historia y la cultura, respeto a la voz y experiencia del otro, comprensión del contexto, significación y reconsideración del sentido humano como apuesta de transformación, principalmente en las relaciones entre estudiantes, pero además, entre estos y sus docentes o padres como mediadores y potenciadores de los procesos de interacción y de lectura.

Por ello, al realizarse un análisis sobre los puntos de encuentro frente al concepto de lectura, se observa de manera comparativa las apuestas encontradas, que seduce implacablemente a dar cumplimiento al primer objetivo específico de esta indagación. Este ejercicio, comprende un acercamiento al concepto de lectura, encontrándose aquí, unas implicaciones, sin las cuales no es posible pensarla como potenciadora de relaciones intersubjetivas.

En primera medida, debe concebirse el **acto interpretativo** en la lectura, lo que conlleva la inferencia y la criticidad como su acompañante, esto implica libertad en diversos aspectos; esta libertad inicia en la escogencia, quien lee y quien media la lectura, escoge un texto y dicha escogencia se deriva de sus intereses o necesidades de comprensión, así mismo, invita a la libertad para construir un significado, lo que es posible a partir de la discusión y el encuentro que relaciona la lectura del texto con la cotidianidad del lector. Este proceso de la lectura implica un acto intelectual de elección (Juliao, C. 2020). En este sentido, es necesario indagar e interpretar el sentido del texto, como producto de un evento social que puede o no ser

demagógico, por lo que es necesario que el lector pueda descifrarlo, por ello la necesidad de fortalecer la capacidad lingüística, para comprender y contextualizar (Arias, G; 2018).

Por su parte, se encuentra que la lectura implica **problematización**, es un acto meramente crítico y por ello, bosqueja la necesidad de develar. Esto es posible, cuando conlleva a la pregunta, a la cuestión, que tiene que ver con el propio ser, la pregunta por la identidad, por quién escribe y para qué lo hace. La lectura entonces, requiere la toma de posición activa del lector ante el texto, que permita en él un estímulo, una emoción, sobre todo un involucramiento, para lograr así, tomar decisiones ante la lectura que hace (Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y, 2019). Para afianzar esta construcción González, G. (2012), reconoce en los libros, enigmas y secretos, que, por su existencia, invita a su develación, de tal manera que el producto de esa interacción sea la de transformar miradas respecto del mundo y la propia interioridad; retomando a Gaspar y González (2006), el autor enfatiza en que “nos permiten apartarnos por un momento de la premura del día y nos instalan en la intimidad. La lectura, bien lo sabemos, es una forma de felicidad” (p. 198).

En esta misma línea, se menciona que leer implica **transformación**, nadie es el mismo cuando a conciencia lee un libro, cuando se deja seducir, ya sea para aceptarlo o para negarlo, para interpelarlo o reconocerlo. Esta transformación puede leerse desde la visión de Ortíz, R. (2018) y Guerrero, G. (2016) quienes, de manera poética a través de la literatura, fraguan la idea de que es importante vivir la lectura, reconociendo que, a su paso, “nadie queda ileso ni absuelto, sino alterado” (Ortíz, 2018; p. 58). Apoyándose esta idea en la visión sobre la lectura como “poder de libertad, de liberación, de inadecuación” (Bravo, 2009, citado por Guerrero, G, 2016; p.102).

Develar a través de la lectura, dejarse afectar, comprender y transformar el mundo, solo es posible, si se reconoce que la lectura implica, además, un **contexto**, esto significa, que lo cotidiano, ya expresado en los textos leídos, comprendido en relación a la realidad, toma un tinte extraordinario, es decir, se vuelve significativo. Pardo-Fernández, R.; Larios-Medina, F. (2020) advierten que “en la lectura (...) somos capaces de percibir una experiencia significativa en tanto se establecen parámetros de operación de la historia, los personajes, su lenguaje y el espacio en el que llevan a cabo sus acciones” (p.524). Esto plantea en sí, la posibilidad de concebir una lectura crítica, que de acuerdo a Pinchao, L. (2020) “(...) depende directamente de la capacidad comprensiva de las realidades” (p. 163).

Para finalizar con los elementos constitutivos de la lectura, analizados aquí, leer implica un **encuentro con los Otros**, siendo este el punto crucial y de importancia mayúscula en este entramado, ya que encontrarse con el otro, no significa estar al lado, como cuerpos inertes, sin expresión, sin interacción, por el contrario, implica el reconocimiento del sujeto en tanto ser social, que basa sus encuentros a una relación dialógica, mediada por el lenguaje. Aquí, se hace necesario preguntar por los mediadores de la lectura, por los sujetos que se involucran y aportan a la constitución de sujetos en tanto seres críticos y reflexivos de su contexto y realidad.

Si se pretende que a través de la lectura “(...) Se crea un ambiente de participación, de respeto por el otro, de apoyo y solidaridad” (Gordillo, Y. 2016; p.105). Se infiere que previamente a la escuela, existen prácticas con la familia y dentro de la escuela, hay sujetos que intervienen en el reconocimiento de estos valores enunciados. Más adelante se profundizará en este asunto, que se hace relevante en el proceso de apoyo y responsabilidad compartida entre la escuela y la familia, su mayor fundamento es la búsqueda de principios participativos que se

evoquen hacia la consolidación de rutas para el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas.

En conclusión, se propone la lectura como un proceso de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, encaminada en 5 aspectos como condición *sine qua non* podría pensar su existencia:

1. La interpretación, que basa sus fundamentos en la inferencia y la criticidad;
2. La problematización, en tanto implica develación, búsqueda e involucramiento;
3. La transformación, al plantear una alteración e inadecuación, que evoca al cambio de mirada, de sí, de los otros y, por ende, del mundo;
4. El contexto, que representa lo cotidiano, por ende, su comprensión y su significación;
5. El encuentro con los otros, Otro que también contempla la interpretación, la problematización, la transformación y el contexto en la lectura, logrando a través de su experiencia vivida, de manera recíproca, develar al ser; este siempre será cuestionado y cuestionador.

Capítulo II. Volver a lo humano: hacia la constitución de un Nos-Otros

Comprender el concepto de relaciones intersubjetivas desde una mirada pedagógica e interpretativa, ha constituido el segundo objetivo propuesto en esta monografía. De esta manera, se advierte sobre la inmersión a un mundo en construcción, propuesto por diversas disciplinas en las que teóricos se han inscrito; se ha logrado aquí, hacer un abordaje, que representa la profundización y problematización del concepto *relaciones intersubjetivas* en el ámbito de la escuela.

Pensar al sujeto, implica tomar la mirada que sugiere la constitución subjetiva como un desgarramiento del individuo, que se manifiesta como producto social, sujetado a relaciones de

poder; de acuerdo a Touraine -citado por Ossa-Álvarez (2016)- “el deseo de ser sujeto puede transformarse en capacidad de ser un actor social a partir del sufrimiento del individuo desgarrado y de la relación entre sujetos” (p. 327).

Por lo tanto, para que un sujeto se comprenda como tal, debe concebirse como actor social, para esto, reconocer las condiciones sociales, históricas y culturales que lo sujetan y lo determinan, embistiéndose de crítica y mente abierta para lograr insertarse en caminos de disertación y politización del pensamiento, que van en contra de la homogeneización y la colonización que aún se mantiene y se imparte, a pesar de las luchas dirigidas por ideas emancipatorias, es así como Fuica, F. (2020), advierte que “Hablar de reconocimiento supone hablar ya de injusticia, conflicto y desigualdad lo que hace del reconocimiento una parte del problema, oculto en las asimetrías del poder y en la situación contractual de facto que cruza las relaciones (...) humanas” (p. 120).

Se entiende entonces, que el **reconocimiento** hace parte de por lo menos dos disciplinas, que interesan a esta monografía, a la pedagogía y a la filosofía; frente a esta última, Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L (2013) retomando a Lévinas, consideran que “el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo” (p. 141). Por consiguiente, se considera, poner la realidad en tela de juego, desentrañar, indagar y descubrir, comprendiendo que este ejercicio lo logra el sujeto a partir del encuentro con otros, es decir, propone la interacción como una condición imperiosa, a la vez que vislumbra que la criticidad y el *darse cuenta*, son factores que nacen de la interpretación y análisis del y con el Otro, bien sea, a través de las relaciones culturales o sociales mediadas por el lenguaje, representado en los

encuentros persona a persona o, entre las personas y los textos, que como se determine, siempre tendrán algo en común: las relaciones humanas.

Pero este reconocimiento no ha de ser, como explican Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E. (2020) el resultado de una interacción utilitarista entre un Yo y un otro egoísta que - retomando a Mélich y Levinás- comprenden desde un sentido filosófico que, existe una diferencia al reconocer al Otro desde una postura egoísta y utilitarista donde se comprende solo cuando existe una identificación con este, mientras se desconoce que el Otro es, por sí mismo, sin intermediarios; esto puede contemplarse en el sustento que hacen al proponer que “aunque el reconocimiento del otro y el de sí mismo son simultáneos, debe ser preponderante el reconocimiento del Otro, ya que estamos dados a ello, a la alteridad”(p. 3).

Por su parte, Jiménez, M (2017) reconoce esta relación como un vínculo que puede darse de manera corporal, mediada siempre por lo afectivo, al tiempo que comprende “que cada ser humano es una esperanza para el mundo y requiere de acciones de acogida y protección” (p. 82). Por lo que toma mano de la alteridad como responsabilidad por un Otro, acogida y hospitalidad como conceptos que atribuyen un sentido a la idea de relaciones intersubjetivas en un ámbito de la pedagogía crítica.

Retomando la pedagogía y aludiendo específicamente a la educación intercultural, se observa una interpretación que se da al preguntarse por el sujeto que aprende y sobre las relaciones intersubjetivas en las que se ve vinculado, en correspondencia a la divergencia cultural, por lo que Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C. y Mansilla, J. (2019) al pensar en la comprensión del encuentro entre diversas culturas, a partir, en este caso, de la comunicación entre los mapuches que se encuentran en la Araucanía chilena y los docentes que allí se desempeñan, reconocidos como “occidentalizados”, comprenden que “Solo nos descubrimos

cuando somos capaces de reconocernos en el Otro. Se trata de descubrir el origen intercultural de nuestras culturas mediante el reconocimiento y la comprensión del Otro a través de un flujo de experiencias y vivencias” (Sección intersubjetividad e interculturalidad, párr. 4).

Se evidencia entonces, una tensión, en la que comprender la relación intersubjetiva como un acto de encuentro y comprensión del otro, reconoce, por un lado, la colectividad fortalecida en los encuentros comunicativos, que potencian al mismo tiempo la comprensión del contexto, la cultura, los procesos socioeconómicos, etc., mientras por otro lado, se comprende que cada sujeto significa, es y debe concebirse desde su propio ser, su autonomía e individualidad; esta tensión ha de tenerse en cuenta como un aspecto que permite el complemento necesario entre ambas posturas.

Como se muestra hasta aquí, el sentido propio de las relaciones intersubjetivas, se encuentra en la interacción humana, es decir, el encuentro entre sujetos, que posibilita la comprensión del entramado político y social que se da bajo cualquier discurso, cabe aclarar que, “(...) la política no se reduce al conjunto de estructuras estatales o gubernamentales, características del sistema representativo liberal, sino que se expresa como cualidad que atraviesa todas las relaciones sociales, en tanto éstas son formas de tramitar los conflictos inscriptos en la vida en común” (Bonvillani, A, .2017; p. 235). Sin embargo, es importante comprender que los discursos emanados por estructuras de poder tienen siempre una intención, no hay por ello, discursos que no involucren un sentido de poder; de allí la importancia de reconocer dichas intenciones, a partir del cuestionamiento y la experiencia como armas indispensables en la interpretación; se debe aclarar que la comunicación no se agota en la relación lineal entre emisor-receptor donde

el primero transmite y el segundo recibe, sino que entre ellos se plantea un encuentro más profundo, un encuentro dialogal².

En este sentido, se plantea que las relaciones intersubjetivas, parten del reconocimiento de las singularidades propias y de los demás en tanto protagonistas también, que reconocen las divergencias y formas de trascender lo vivido, lo cotidiano. Quiroga, C. (2019) -citando a González Rey, 2008; Baz, M, 1998- expresa que “(...) la subjetividad se constituye en espacio desde el cual tiene lugar la posibilidad de pensar la producción de sentido en relación con experiencias particulares siempre sostenidas por aconteceres grupales, institucionales y comunitarios” (p. 58). Es instaurarse en un nuevo lugar de enunciación, en el lugar donde los argumentos tienen una justificación en la experiencia y respeto a los argumentos de otros sujetos, porque se ha reconocido antes su validez, es permitir que la subordinación, propia del multiculturalismo y la exclusión, antes de desaparecer, se problematice a través del diálogo.

En esencia, la negación del otro a través de cualquier idea de injusticia, exclusión y desigualdad, debe extinguirse, las relaciones intersubjetivas a través de su fortalecimiento, deben insistir en transformar miradas hacia procesos que involucren acciones basadas en lo intercultural y lo inclusivo, donde las diferencias se tomen como aspecto positivo, más que plantear y mantener sesgos sociales y culturales. Es imperioso un diálogo de eticidades que reflexione y cuestione permanentemente sobre cómo una cultura se antepone a otra considerándose más importante, y reconocer, por el contrario, la

² Trujillo, J. en la ponencia titulada "Educación, Cultura y Política para Colombia" en el marco del Tercer Ciclo de Webinar de la UNAD (2020) “El lugar del estudio literario en la educación formal”, pone de manifiesto una idea interesante a ser analizada en relación al encuentro dialogal, cuando manifiesta que: Esa antigua figura de la comunicación, de emisor, canal, mensaje y receptor, es obsoleta, porque la comunicación no muere cuando llega al receptor, por el contrario, se genera un diálogo, una retroalimentación, una interpelación (...) el mensaje se vuelve espiral, hay un diálogo, hay una conversación.

necesidad de comprender para aceptar ideas, que, aunque no se compartan totalmente, pueden ayudar a entender sobre las costumbres y los saberes propios que de manera transversa va aportando en la propia constitución subjetiva.

La intersubjetividad, pasa por momentos de búsqueda constante de procesos de libertad, esto se retoma ya no, desde lo individual únicamente, sino que, es básicamente en unión con otros donde empieza a constituirse, por lo que representa un camino favorable que implica la descentración del sujeto como unidad, permitiéndole comprenderse a medida que socializa y converge con otros. “(...) el mundo es, ante todo, un tejido construido con otros” (Arturo, D & Jurado R. 2014, p.295). Esta construcción plantea el deseo de encuentro, de participación, de comprensión, lo que puede permitir una convergencia entre las culturas, al consentir una sincronización de aspectos universales que convergen en estas, y que finalmente, al hacer un sintagma entre ellas, pueden replantear sus formas de acción y posibilitar encuentros entre diversos e iguales, lo que aquí ha de comprenderse como la constitución de un Nos-Otros.

Hernández, R. y Galindo, S. (2007) en relación a esta preocupación, citan a Luckmann, 1973, considerando la relación-nosotros en “(...) una relación cara a cara en la que los copartícipes son conscientes de ellos mismos y participan recíprocamente en las vidas de cada uno durante algún tiempo, sin importar lo corto que éste sea” (p. 236).

Al mismo tiempo, las prácticas pedagógicas que reconozcan la construcción de un Nos-Otros, debe reconocer lo emotivo como propio, por lo que Bonvillani, A. (2017) reconoce que “(...) la movilización de sensibilidades y afectaciones corporales aparece como central en la construcción de un “nosotros: sentimientos de amistad, de solidaridad, del disfrute de lo compartido, le dan materialidad a la experiencia del encuentro” (p. 235).

A continuación, se plantea el encuentro entre sujetos, propuesto en este capítulo, junto al concepto lectura, para entender el sentido vinculante entre estos, planteando así, apuestas

significativas respecto al proceso de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas de las que se ha indagado, fundamentalmente en el aula.

Capítulo III. La lectura y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas: sentido vinculante.

Para comprender el sentido vinculante entre los componentes de la lectura y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, proceso que constituye el tercer objetivo de esta monografía, es indispensable relacionar las implicaciones de la lectura, que se han desarrollado como resultado del primer objetivo, junto a la consideración teórica de las relaciones intersubjetivas como constructo del segundo objetivo propuesto, a fin de poner a interactuar aspectos que se complementan entre sí y posibilitan una mirada más práctica de acción en la cotidianidad que circunda la escuela.

Pensar en términos de fortalecer las relaciones intersubjetivas, es comprender el proceso que inician los sujetos al desear transformarse, reconociendo primero, su condición como sujetos para llegar a convertirse en actores sociales y políticos; significa a grandes rasgos potenciar los encuentros que transportarán al sujeto-individuo a una esfera de sujeto-colectivo. “La edificación de la intersubjetividad se gesta en el sentido plural del sujeto, en un espacio colectivo, social, político y cultural cuando éste entra en relación con otros, para desatar obstáculos, temores y abrir puertas al variopinto de posibilidades” (Ossa-Álvarez, 2016; p. 333)

De acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, es posible comprender que la lectura es un camino que posibilita dicha transformación, lo cual, se evidenciará a continuación, para entender que el vínculo existente entre la lectura y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, evidentemente consiste en *humanizar las estructuras de relación entre los sujetos*. Vínculo que

inicia con la lectura de la realidad como aspecto primordial para comprenderse y comprender al Otro de manera simultánea.

Leer la realidad, es una apuesta que nace con la pretensión de que cada sujeto se arriesgue a generar consciencia sobre esa cotidianidad en la que se incluye, transformando miradas y planteando ante sí posibilidades de acción y de comprensión. Es este el primer aspecto donde converge la lectura de textos y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, que, de acuerdo a lo analizado aquí, se sustenta en lo que Guarín (2012), citado por Arturo, D & Jurado R. (2014) consideran, al reconocer que “el sujeto de conocimiento ha de movilizar igual su pensamiento, ampliar su mirada, su visión de la realidad, romper las cadenas que lo atan a ciertos lenguajes canonizados, protocolarios, enriquecer el lenguaje y buscar metodologías alternativas para leer la realidad” (p. 297).

Este planteamiento es clave para comprender que como todo proceso de constitución subjetiva, la concienciación mediada por la lectura de la realidad, es un ejercicio inacabado y necesita de la criticidad, la problematización de las prácticas sociales, reconocer la mediación del poder en el discurso, la comprensión sobre la importancia del Otro en el proceso de transformación propia y de la realidad, retomando la historicidad y perfeccionando su experiencia, por lo que Herrera-Restrepo (2010) considera que “A través de todas sus vivencias, el hombre de carne y hueso capta (...) los sentidos que posee la realidad, gracias al diálogo, al encuentro con las intencionalidades de los hombres del pasado y con sus mundos vitales” (p. 260).

Además de este aspecto fundamental en el reconocimiento propio y del Otro que se basa en la lectura de la realidad, fortalecer las relaciones intersubjetivas plantea diversas implicaciones, la primera, consiste en reconocer el vínculo entre el hombre y el mundo, como constructor de

sentido y transformador de horizontes. Este mundo, como lo menciona Hernández, B (2014), se constituye como el mundo de la vida y reconoce que “(...), el mundo de la vida determina el horizonte de sentido del sujeto, pero también le permite deconstruir o proyectar nuevos sentidos que se someten a evidencia y validez intersubjetiva” (p. 80).

Por lo tanto, si se parte de la idea que expone Herrera-Restrepo (2010), frente a que, “(...) al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido, (...) sedimentado en el lenguaje” (p. 259). Entonces, es posible comprender la relación con la lectura como posibilitadora de sentido a partir del diálogo que se gesta no solo entre sujetos físicos, sino entre el sujeto autor de un texto y quien inmediatamente lo reflexiona e interpreta, el lector.

Plantear la horizontalidad en los encuentros dialógicos, a través del reconocimiento de cada sujeto, esto es, de su historicidad mediada por la cultura, constituye el segundo aspecto que implica las relaciones intersubjetivas, ya que como se ha mencionado, es la principal apuesta para generar encuentros entre actores o sujetos, mediante la comunicación y el lenguaje, por lo que plantea unos principios, entre ellos, igualdad, respeto y responsabilidad, potenciación de sentido, así como principios de solidaridad y reconocimiento de diferencias. Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L (2013) consideran que el diálogo “es el modo de ser propiamente humano, el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante” (p. 118).

De esta manera, es posible comprender que la horizontalidad como condición en las relaciones intersubjetivas, se acompaña de la comprensión del vínculo entre los humanos, que debe darse en torno a compartir, comprender e interpretar, alejándose de la necesidad de apropiación e imposición de una cultura sobre otra, fundamentalmente a través del discurso.

Este es el tercer aspecto que implica hablar de relaciones intersubjetivas y se relaciona apaciblemente con el cuarto aspecto que implica la ampliación de la mirada hacia el mundo diverso, esto quiere decir, entender las singularidades y diferencias entre las miradas que se tienen del mundo, ponerlas en un mismo contexto y vivir la riqueza generada por dichos encuentros y posibles sintaxis universales para comprender que los sujetos en sus diferencias son más cercanos que distantes. Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C. y Mansilla, J. (2019) proponen:

(...) el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo, dado que, por un lado, este mundo no es mío y privado sino común a todos nosotros y, por otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Sección intersubjetividad e interculturalidad, párr. 1).

El quinto aspecto que implica las relaciones intersubjetivas, es la comunicación a través de la pregunta, es decir, a través del cuestionamiento, la crítica y la interpretación, mediada por la participación activa y el respeto. Aquí, como se mencionó en el capítulo 1 de los resultados, se abre la puerta a la lectura crítica, esta “ayuda a comprender e identificar la realidad histórico–social, de manera contextualizada, siendo indispensable para entender el texto” (Arias, 2018). Esto quiere decir, que la lectura como acto de problematización implica la necesidad de develar, de comprender e interpretar, situación que lleva a reconciliarse con lo que le es ajeno, permitiendo así que sus encuentros admitan la identificación con otros sujetos sin necesidad de tener aparentemente “algo en común”, a pesar de no sentirse identificados.

Finalmente, el sexto componente que implica las relaciones intersubjetivas, de acuerdo a lo analizado, es la reciprocidad como la obligación ética para que los sujetos sean responsables de los otros, constituyéndose así la importancia del *hacerse cargo*, de *acoger*. “Cuando se acoge a

un estudiante cualquiera sea su condición, cuando se le permite entrar en una relación de reciprocidad y respeto, se está reconociendo su condición humana” (Jiménez, M., 2017; p. 83). La lectura, por tanto, cumple una doble función hacia la humanización de las relaciones entre sujetos, por un lado, acoge y se hace cargo del sujeto del aprendizaje, y de manera alterna, a partir de la interpretación, problematización, la contextualización y el encuentro con los Otros, profundiza en los sujetos una capacidad innata de consolidar, mejorar y permitir la enunciación de sus compañeros que son concebidos como los Otros a los que debe reconocer.

Pardo-Fernández, R.; Larios-Medina, F. (2020; p. 528) reflexionan sobre el sentido estético e irónico que permite en los textos, trascender su sentido ficcional y llevarlo a un sentido extratextual de la realidad, lo que se relaciona con poder comprender el error de algunas perspectivas tradicionales, de ver el arte por fuera del ámbito histórico, natural y social en el que se encuentra inmerso. A su vez, citan a Zubiri (2005) para expresar que “(...) no es exacto decir que la ficción me represente una realidad ficticia, sino que representa justamente una realidad en ficción. ¿Qué realidad? No una idea de realidad, sino esta realidad: la realidad física” (p. 524).

Leer, por tanto, es reconocer que la ficción que allí se manifiesta, se acompaña de narrativas que circundan a las comunidades que padecen situaciones de marginación social es entender la ironía y la estética, que aunque no tengan como intención inicial dar cuenta de una realidad, pone de manifiesto, a través de la literatura, apuestas para favorecer y reconocer los fenómenos sociales que se plantean en la realidad ficticia, pero que invita a cada lector a ponerse en *el lugar de*, a reconocer realidades conocidas y otras inimaginables, esto plantea para esta monografía, la idea de que la lectura debe comprometerse con el relacionar contextos, interpretar, indagar y reflexionar sobre lo escrito, del mismo modo que lo vivido.

En conclusión, estas implicaciones constituyen el eje vertebral del proceso de humanización de las relaciones entre los sujetos, es decir, son los aspectos que necesitan fortalecerse, al mismo tiempo que aterrizan su pretensión en la acción, aprovechando la lectura como aspecto práctico de participación e interacción constante. En este caso, las implicaciones de la lectura (encuentro con Otros, la contextualización, la transformación, la problematización y la interpretación), constituyen horizontes de trabajo, y representan el engranaje, que de manera holística confluyen alrededor del eje central: las relaciones intersubjetivas.

Capítulo IV. Relaciones intersubjetivas establecidas entre estudiantes y entre docente-estudiantes a partir de la lectura

Dando cabida al desarrollo del cuarto objetivo, que plantea comprender las relaciones intersubjetivas que se entablan entre docente- estudiantes y entre estudiantes a partir de la lectura, se asume una mirada crítica, esencialmente frente a la necesidad de que dicha relación se basa en el reconocimiento del Otro. “El Otro tiene que pensarse y representarse como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia” (Arturo, D & Jurado R., 2014; p. 297).

En esta relación del Otro como diferente también, Leal, R. (2011) expresa muy bien los aspectos que debe tener en cuenta un docente para comprender a sus estudiantes mientras se encamina a la consecución de sus propósitos académicos y profesionales:

- El docente reconoce que el otro es un actor diferente de él, por lo tanto, lo son también sus experiencias y vivencias;

- Comprende que la biografía de sus estudiantes va más allá del ámbito escolar meramente y conocerla puede ayudar a interpretar y conocer el Yo de la conciencia del actor social;
- Si se logra establecer un encuentro en el cual el docente y los estudiantes comparten sus vivencias y experiencias, entonces se está hablando de relaciones intersubjetivas. (pp. 138-139).

El docente entonces, no puede alejarse de la condición de aprendiz dentro y fuera del aula, no puede desconocer sus debilidades, que también son propias del ser humano que es, antes que ocupe cualquier rol dentro del aula, esto hace parte del proceso de subjetivación y por supuesto mantiene la idea del sujeto inacabado, en constante transformación. Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E. (2020) afirman que el docente (maestro) es “(...) el rostro (visage) desnudo que conmueve e incómoda, que permite que el otro abandone su subjetividad para acompañar la manifestación del Otro y de sí Mismo” (pp. 14-15).

Es interesante la mirada que teóricos de la intersubjetividad y las relaciones que media entre los actores educativos han ofrecido, principalmente frente al papel del docente, como mediador en las tensiones que se reflejan en la escuela; es su postura lo que permitirá consolidar nuevas premisas pedagógicas y posibilitarán transformaciones en las formas de relacionarse y concebirse, en el encuentro con los otros:

(...) la escuela no es un ámbito aséptico, sino el lugar donde se tensionan estas relaciones, y se negocian, reflexionan y dirimen los conflictos. Lo anterior permite posicionar al educador como un intelectual que reflexiona y transforma sus prácticas con el propósito de dar poder a sus estudiantes y atender asimismo a la búsqueda de un mejor vivir. (Jiménez, M 2017; p. 79).

Evidentemente, la lectura es un proceso donde las relaciones entre los actores educativos pueden llegar a ser altamente participativas y democráticas, sin asegurar que siempre se da de esta manera, pues en muchas oportunidades, de acuerdo con González, G (2012) “se lee solo en el marco de situaciones que le permiten a la docente evaluar el desciframiento de palabras y oraciones por silabeo” (p. 197), aquí se observa cómo la homogeneización diseña su plan para el control absoluto de los aprendizajes y la manera en que “deben aprender” los estudiantes.

Pero el docente debe contemplar la idea de que los procesos cognitivos no han de ser lo más cautivante, sino la oportunidad de comprender el pensamiento de los otros, que son los estudiantes con todas sus experiencias previas, es lo que plantea narrar la experiencia del sujeto. Ojeda-Lopeda (2017), considera que “La modernidad dio tal importancia a la razón que terminó por olvidar, incluso hasta negar, la sensación del sujeto como elemento válido para el conocimiento” (p. 75).

Las relaciones intersubjetivas entre docente-estudiantes a partir de la lectura, retoma procesos donde la teoría constructivista aparece, planteando la idea de que el estudiante no es un sujeto sin saberes ni intenciones y, que previo a la lectura que realice el docente, se preceden los espacios de interacción, donde se inicia un ejercicio de reconocimiento de historicidades y puestas en común, pero no solo entre el docente y los estudiantes, sino que, también se permite un ejercicio de escucha y significación de las experiencias entre los estudiantes, como pares y compañeros.

Como se ha planteado, la lectura como proceso que permite el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas en el aula, pretende, además de reconocer las biografías propias de cada sujeto, encontrar puntos en común y entender que las divergencias tienen un origen. Por otra parte, la lectura permite encuentros de socialización y discusión, ser activos es una apuesta

de estos encuentros, minimizan la pasividad e involucran al estudiante en procesos de reconocimiento de la realidad. En este sentido,

El estudiante descubre el pensamiento de un autor, identifica su ideología, estilo y trascendencia socio-cultural, que a su vez puede transformarlo, cuando toca sus resortes más profundos. Entonces tendrá utopías por las cuales luchar o “simplemente” aprender a descubrir cómo funciona la sociedad y lo que se debe hacer cada día para fortalecer las buenas prácticas lectoras como ente activo. La pasividad no es una opción, no se la puede legitimar desde ningún punto de vista (Arias, 2018; p. 23).

Se trata entonces de convertir el lugar de encuentro, que es el aula, en un espacio de comunicación, de interrelaciones, que mantenga el sentido y la experiencia de cada sujeto, previos al encuentro con sus compañeros y docente, entendiendo que estas los constituyen, los hacen ser; de esta manera, al problematizar el aula, ya no como espacio físico que se utiliza para el encuentro entre un grupo de estudiantes que debe aprender y un docente que enseña, retomando únicamente lo cognitivo como camino y fin del aprendizaje, es concebir la posibilidad de iniciar un recorrido que dirime la escuela que se ha volcado a fortalecer percepciones intersubjetivas de la realidad educativa.

Con lo dicho hasta aquí, lo afectivo debe reconocerse como un aspecto que media los procesos comunicativos necesarios y fortalecidos en el aula, Bertoni, E y Quintela, M. (2015), indagando sobre las experiencias pedagógicas en torno a este concepto, consideran que existe “una tendencia a tratar lo afectivo y lo vincular en el aula a partir de una matriz de seducción demagógica, que es una forma disfrazada del autoritarismo que caracteriza a la pedagogía tradicional” (p.24). Si bien, esta tendencia se demuestra en el momento que los docentes asumen un discurso dictatorial donde lo que menos prevalece es la voz del estudiante, que

como se ha mencionado, plantea sus propias formas de ver el mundo, sus experiencias previas, la lectura no es ajena a este proceso y se maneja desde la necesidad de depositar unas ideas preestablecidas por el docente quien direcciona un ejercicio mecánico de esta.

Entonces, la lectura como proceso de transformación, no puede alejarse de la realidad del sistema educativo, por el contrario, es su responsabilidad tenerla de referente para lograr superarla. Ya se ha problematizado sobre el rechazo a la pedagogía de la pregunta por parte de la escuela y los actores que allí se encuentran, la imposición de una forma de ver el mundo sobre el resto de subjetividades presentes, el desconocimiento de la realidad contextual y la historia de vida de los actores educativos, así como la homogeneización del pensamiento entre otras tensiones presentes en la escuela, ha valido la pena traerlas a colación para comprender que las relaciones intersubjetivas deben ser fortalecidas.

Conclusiones y recomendaciones

Fortalecer las relaciones intersubjetivas a partir de la lectura, es una apuesta por consolidar el sentido pedagógico a través del vínculo entre los actores de la educación, consiste en dar un giro a las formas de relacionarse, así como a las formas de enunciar y de concebir al Otro, lo cual representa un ejercicio de superación de la injusticia, la invisibilización y el desinterés por la experiencia de cada sujeto.

A partir del análisis de categorías como relaciones intersubjetivas, lectura, lectura crítica, diálogo, horizontalidad, entre otras, así como el cumplimiento de los objetivos de la monografía, que plantea como interés general “indagar conceptualmente sobre los elementos constitutivos de la lectura como proceso para fortalecer las relaciones intersubjetivas, en los estudiantes de básica primaria” se puede observar, que la lectura en el proceso de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, plantea 5 aspectos como condición básica a su existencia: primero, la interpretación, que basa sus fundamentos en la inferencia y la criticidad; segundo, la problematización, en tanto implica develación, búsqueda e involucramiento; tercero, la transformación, al plantear una alteración e inadecuación, que evoca al cambio de mirada, de sí, de los otros y, por ende, del mundo; cuarto, el contexto, que representa lo cotidiano, por ende, su comprensión y su significación y, quinto, el encuentro con los otros, Otro que también contempla la interpretación, la problematización, la transformación y el contexto en la lectura, logrando a través de su experiencia vivida, de manera recíproca, develar al ser; este siempre será cuestionado y cuestionador.

Comprender el concepto de relaciones intersubjetivas desde una mirada pedagógica e interpretativa, significa comprender al sujeto y todo lo que lo constituye, desde su proceso de desgarramiento como individuo sujetado a unos caracteres sociopolíticos dominantes e

involucrar procesos de encuentro y entendimiento del Otro en tanto ser por sí mismos, logrando de manera alterna comprender también que es en tanto existe el otro.

El vínculo existente entre la lectura y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, evidentemente consiste en *humanizar las estructuras de relación entre los sujetos*. Vínculo que inicia con la lectura de la realidad como aspecto primordial para comprenderse y comprender al Otro de manera simultánea. De esta manera, se comprenden unas implicaciones para fortalecer las relaciones intersubjetivas:

- Reconocer el vínculo entre el hombre y el mundo, como constructor de sentido y transformador de horizontes.
- Plantear la horizontalidad en los encuentros dialógicos, a través del reconocimiento de cada sujeto, esto es, de su historicidad mediada por la cultura.
- Comprender el vínculo entre los humanos, que debe darse en torno a compartir, comprender e interpretar, alejándose de la necesidad de apropiación e imposición de una cultura sobre otra, fundamentalmente a través del discurso.
- Ampliar la mirada hacia el mundo diverso, esto es, entender las singularidades y diferencias entre las miradas que se tienen del mundo, ponerlas en un mismo contexto y vivir la riqueza generada por dichos encuentros y posibles sintaxis universales para comprender que los sujetos son más cercanos que distantes.
- Comunicarse a través de la pregunta, es decir, a través del cuestionamiento, la crítica y la interpretación, mediada por la participación activa y el respeto.
- Plantear la reciprocidad como un aspecto que corresponde a la obligación ética de que los sujetos sean responsables de los otros, constituye el *hacerse cargo*, el *acoger*.

Finalmente se comprende la escuela y el aula, como espacio de encuentro que hoy presenta tensiones en relación a los encuentros entre los actores educativos, esto implica que las relaciones intersubjetivas deben y merecen fortalecerse, por lo que la lectura es el proceso que permite y posibilita dicha transformación.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E. (2020). *Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich*. Perseitas, 8. pp. 1-20. DOI:
<https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Arias, G. (2018) La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista de Educación & Pensamiento*. pp. 17-27. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592444>
- Arturo, D & Jurado R. (2014) *Horizontes de intersubjetividad*. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 13, N°. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Junio), págs. 290-301. Recuperado de:
<file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-HorizontesDeIntersubjetividad-5920288.pdf>
- Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C. y Mansilla, J. (2019) Relaciones intersubjetivas en el campo de la interculturalidad. *Saberes culturales mapuche*. Atenea N°. 520. Concepción dic. 2019.
Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622019000200011
- Bertoni, E y Quintela, M. (2015). «La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía». En: *InterCambios*, vol. 2, n.º 1, junio. Recuperado de:
<file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-LaDimensionAfectivaEIntersubjetivaDelAprendizajeUn-5436826.pdf>
- Bonvillani, A. (2017) *Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”*. *Quaderns de Psicologia* 2017, Vol. 19, No 3, 229-240. Recuperado de:
<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n3-bonvillani/1379-pdf-es>
- Freire, P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 1ª edición. México.

- Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019). *La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII Número: 1 Artículo no.:34. Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Fuica, F. (2020) *La posibilidad de una Ética Intercultural*. UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° 88 (enero-marzo) pp. 115-122 REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA. Recuperado de: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3633772>
- González, G. (2012) ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y A ESCRIBIR EN PRIMER GRADO. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59. pp. 189-206. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a09.pdf>
- Guerrero, G. (2016) *Vivir la lectura*. Boletín virtual Redipe-julio-vol5. pp 101-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064426.pdf>
- Gordillo, Y. (2016). *Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil "Tesoros"* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40370/1/T38074.pdf>
- Hernández, B. (2014) El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología de Daniel Herrera. Polisemia No. 17, 76 - 84. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Enero - junio de 2014. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6088841.pdf>

- Hernández-Sampieri R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill educación. México.
Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández, R. y Galindo, S. (2007) *El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz*. Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>
- Herrera-Restrepo (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum*, LII (153), 247-274.
Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/939>
- Hurtado, J. (2000) *Metodología de la investigación*. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón Ediciones. Caracas. Recuperado de:
<https://dariososafoula.files.wordpress.com/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-lainvestigacioc81n-guic81a-para-la-comprensio81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf>
- Jiménez, M. (2017) *Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela*. *Nodos y Nudos*, 5(43), 77-86. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843475>
- Juliao, C. (2020) *Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde La intuición del instante de Bachelard*. *Praxis & Saber*, 11(25), 47 - 73.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871>
- Leal, R (2011) La idea de "vivido-proyectado". Un criterio para interpretar las relaciones intersubjetivas en el campo de las ciencias sociales. [Alpha: revista de artes, letras y filosofía](#), ISSN 0716-4254, [Nº. 33, 2011](#), págs. 131-146. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848224>

Learning with out Frontiers. (2015) *Noam Chomsky. El objetivo de la educación*. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y

Ojeda-Lopeda (2017). Presentación del conocimiento en el aula través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(7). 69 – 82. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195266>

Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza (2020) *Guía para el desarrollo de las opciones de trabajo de grado Especializaciones ECEDU*. UNAD. Recuperado de:

file:///C:/Users/01PC/Downloads/Gu%C3%ADa%20Desarrollo%20Opci%C3%B3n%20de%20grado-ESPECIALIZACIONES%20ECEDU.pdf

Ortíz, R. (2018) Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 18, N.º 1. Resuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7007284.pdf>

Ossa-Álvarez (2016) *La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 323-336. Recuperado de:

http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016323/pdf_134

Pardo-Fernández, R.; Larios-Medina, F. (2020) La cotidianidad en los cuentos de Mendoza Hernández: experiencia estética e ironía. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 519-533.

Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/65476/4564456553110>

Pinchao, L. (2020) *Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica*. Universidad Mariana - Colombia. *Educación XXIX* (56), marzo 2020, pp. 146-169 / ISSN 1019-9403

Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

Quiroga, C. (2019) *Tomar la palabra. Experiencias de comunicación y procesos de subjetivación.*

Revista Electrónica de Psicología Política Año 17, N°42. Recuperado de:

<http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=267763b2-e2ed-4269-ad4a-6c50103adf2f%40pdc-v-sessmgr01>

Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L (2013). *Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire.* Ciencia, Docencia y Tecnología, ISSN-e 1851-1716, ISSN 0327-5566, Año 25, N°. 48, 2014, págs. 113-147

Santamaría, F. (2019). *Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil.* Revista Infancias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISSN 1657-9089 • Vol 18, No 2 (julio-diciembre 2019). pp. 316-329. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15642/15287>

Trujillo, J. UNAD. (2020) El lugar del estudio literario en la educación formal. En 3° Ciclo de Webinar "Educación, Cultura y Política para Colombia" [Ponencia]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=NIBlpDicINc>

Anexos

Anexo 1. Formato de rastreo bibliográfico #1 Desarrollado en el curso de Seminario de investigación

Referencia Bibliográfica:

Grupo de investigación	Resumen descriptivo	Categorías	Metodología	Hallazgos	Fuentes primarias o secundarias
-------------------------------	----------------------------	-------------------	--------------------	------------------	--

Anexo 2. Formato de rastreo bibliográfico #2 Desarrollado en el curso Proyecto de grado

Ficha de revisión documental No. ____

Elementos para la revisión documental	Descripción, reflexiones y/o análisis de los datos
Tipo de fuente	(Artículo de investigación, libro especializado, trabajo de grado UNAD, documento institucional, técnica de recolección de datos)
Referencia del documento (fuente)	(Acorde a normas APA)
Descripción general del documento	(Brevemente exponer: ¿De qué trata el documento?).
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	(Brevemente exponer: ¿Por qué el documento es relevante o pertinente para la investigación educativa abordada? ¿Qué aportes proporciona el documento y las citas a la comprensión de la(s)dimensión(es) de investigación o categorías de análisis establecidas?).
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	(Seleccionar y presentar las citas que sean relevantes y pertinentes para la comprensión de la investigación abordada)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	(Estas reflexiones y análisis facilitarán la construcción del marco referencial (PI, PA y MG) y serán también una guía importante para el desarrollo de los capítulos de la monografía (MG) en el paso 3).
--	--

Anexo 3. Interpretación de categorías iniciales a partir del rastreo documental

Ficha de revisión documental No. 1

Elementos para la revisión documental	Pensar en una teoría es importante porque, el reconocimiento de esta posibilitará acciones prácticas en pro al mejoramiento de una situación problema. En este caso, una estrategia didáctico-pedagógica, es una excelente opción para materializar las posibles transformaciones que se desean gestar. Así mismo, se toma esta investigación a fin de comprender cómo se está concibiendo la lectura y cuál debe ser el punto de llegada para generar una verdadera transformación, en el pensamiento de quien recibe el acompañamiento, sin desconocer la transformación en el pensamiento de quien educa.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Pinchao, L. (2020) Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. Universidad Mariana - Colombia. Educación XXIX (56), marzo 2020, pp. 146-169 / ISSN 1019-9403 Recuperado de: https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007
Descripción general del documento	El presente artículo recoge la experiencia vivida en la investigación de aula denominada: «La macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica en estudiantes de pregrado». El proyecto, emprendido en enero de 2013 y finalizado en diciembre de 2014, asume uno de los problemas experimentados cotidianamente por los estudiantes en su devenir académico: la limitada capacidad de habitar en lectura crítica. Se trata de una investigación acción en educación que recurre a una ficha de lectura crítica, diseñada para identificar las macroestructuras semánticas en textos de corte argumentativos-descriptivos. Dicha actividad investigativa permitió observar paso a paso la manera cómo los estudiantes exploran y despliegan otras formas de lectura, distintas a la literal. El estudio ayudó a validar la ficha de lectura crítica como estrategia pedagógica-didáctica que favorece la lectura de alto nivel.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con	La pregunta de investigación que se ha desarrollado en la monografía “Relaciones intersubjetivas en básica primaria: un fortalecimiento a través de la lectura” indaga sobre cómo interpretar la lectura de tal manera que fortalezca las relaciones intersubjetivas, por lo que esta investigación, aporta bases ya que se preocupa por comprender una estrategia que posibilite la criticidad en los estudiantes a la hora de leer e interpretar un texto. Se preocupa porque la lectura aporte procesos en torno a la conciencia y aprehensión de posibilidades de transformación de la realidad.

el documento y las citas.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Lectura crítica: <ul style="list-style-type: none">• Leer críticamente, en el ámbito universitario, no solo abre la mente y predispone a la persona al cambio, sino que concede autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales. (p. 148)• Impulsar la lectura crítica en el aula equivale a espolear al estudiante hacia el estudio activo, consciente y deliberado; a tener una experiencia significativa de lectura que lo lleve no solo a interpretar, analizar y reflexionar aquello que lee, sino a leer para ser mejor persona, profesional y ciudadano. (p.163)• (...) la lectura crítica depende directamente de la capacidad comprensiva de las realidades. (p. 163)
--	---

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Pensar en un universo de posibilidades sobre la lectura, es abrirse a la emergencia de metodologías sintagmáticas que aporten directamente al sentido de educar para fortalecer la cultura y minimizar los sesgos sociales.</p> <p>Estas metodologías, pueden ser el producto de la indagación de diversas construcciones realizadas por teóricos que se han preocupado por el sujeto, así como los procesos que aportan de manera directa o indirecta a su constitución, lo que lleva a pensar que la categoría de lectura crítica que he tomado de este artículo, corresponde a una de las formas en que se concibe la lectura para impulsar transformaciones de orden epistemológico, que conlleve a derribar la idea tradicionalista de leer como acto de decodificar.</p>
---	---

Ficha de revisión documental No. 2

Elementos para la revisión documental	Relación directa entre el lenguaje, mediado por narrativas para la formación intersubjetiva, de tal manera que se considere la importancia de reflexionar sobre las nuevas formas de participación de los niños en aspectos relacionados con la ética y la política.
--	--

Tipo de fuente	Artículo de investigación
-----------------------	---------------------------

Referencia del documento (fuente)	Santamaría, F. (2019). Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil. Revista Infancias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISSN 1657-9089 • Vol 18, No 2 (julio-diciembre 2019). pp. 316-329. Recuperado de: https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15642/15287
--	--

Descripción general del documento	La investigación en mención trata sobre el análisis de relatos de niños de las escuelas públicas de Bogotá, a partir de experiencias vividas. La muestra la constituyen 50 relatos, que fueron analizados teniendo en cuenta aspectos referidos a las constantes y variaciones en su organización; es decir, a su estructura, así como a los mecanismos que los niños utilizan para darles la heterogeneidad y singularidad que estos poseen. De otra parte, se identificaron también los temas abordados por los niños en los relatos y las relaciones que se establecen con el mundo cultural y social. Se muestran igualmente en este estudio los diversos procedimientos empleados para expresar las relaciones espacio-temporales que constituyen la variedad narrativa, donde los niños aparecen en su verdadera dimensión de autores y creadores de sus relatos.
--	---

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

Esta investigación tiene aportes importantes a la monografía expuesta, en tanto desarrolla a través de campos piscosociolingüísticos, categorías interesantes, en torno a la formación subjetiva, considera que el narrar, el compartir saberes con los otros, es fundamental en esta construcción. Desarrolla entonces las categorías de lenguaje, interacción, intersubjetividad y sujeto, especialmente, cuando la preocupación ha sido pensar en niños, la forma como se comunican y construyen discursos. En definitiva, considera importante generar una reflexión sobre el papel de la ética y de la política en la configuración de nuevas formas de participación y decisión de los niños en los diferentes ámbitos sociales y culturales.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

Lenguaje:

- El lenguaje ha sido considerado por varios estudiosos como el instrumento principal de la interacción humana. No hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura y no existen relaciones entre el lenguaje y sociedad que no se lleven a cabo al menos en parte, por medio de la interacción verbal. (p.316)
- Otras aproximaciones recientes se dan a partir de la etnografía de la comunicación, desde donde se plantea que la competencia lingüística debe estar dirigida a un conjunto más extenso en el cual los saberes lingüísticos y los saberes socioculturales están intrincadamente mezclados (p.317).

Interacción- Intersubjetividad

- El desarrollo mental consiste en la apropiación, elaboración y dominio de un alto orden de estructuras simbólicas personificadas culturalmente, cada una de las cuales puede incorporar las anteriores. Estos sistemas de alto orden son en sí mismos productos culturales, que no solamente son apropiados por la mediación de la cultura y del lenguaje, sino que dependen de una interacción social continua.

Para investigadores como Vigotsky (1987), por ejemplo, la vida mental se expresa primero a sí misma en la interacción con los otros, el desarrollo de la interacción es internalizado por la mediación principalmente del lenguaje.

- La intersubjetividad se considera como la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje verbal, el gesto u otros medios. No son solo las palabras las que hacen esto posible, sino también la disposición cognitiva y emocional para aprehender los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia y por esto podemos negociar los significados y construir sentido.
- Los niños que establecen un vínculo sólido con el otro desde la más tierna edad demuestran mejores competencias sociales y exploratorias que los niños que no han tenido este vínculo. (p. 317)
- Es a partir de la intersubjetividad que nos adentramos en el mundo, lo comprendemos, lo transformamos. (p.318)

Sujeto:

- dentro de esta concepción de enunciación, la noción de subjetividad es un elemento fundamental pues al hablar existimos como sujetos y hacemos existir a los otros, agrega Benveniste “Es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto, la subjetividad es la capacidad del locutor a colocarse como sujeto, es en la instancia del discurso donde designo al locutor que se enuncia como sujeto” (1966, pp. 259-262).

- Es decir, el sujeto no solo produce el discurso, sino que también es un producto de él. (p. 319)
- Los niños y las niñas son sujetos, partícipes activos de su comunidad y de su entorno, influenciados por las relaciones que establecen con las personas y con los contextos que conforman sus vidas, pero al mismo tiempo son modificadores de estos (p. 320)
- A los seres humanos nos hace sujetos todo aquello que nos sujeta a lo otro, a los otros, nos hace semejantes, diferentes, autónomos independientes de los demás; es decir, todas las relaciones e interacciones que tenemos como seres humanos.

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>La interacción humana, permea el sentido de la sociedad, lo cual plantea posibilidades de relacionamiento que van más allá de simplemente conocer un locutor e interlocutor. Por el contrario, es concebir a cada sujeto en constructor de discursos a partir de la experiencia, teniendo en cuenta la cultura y los rasgos simbólicos que estos conciben.</p> <p>Para hablar de intersubjetividad a través de la mediación discursiva producida por el lenguaje, es indispensable reconocer el concepto de sujeto, ya que en él se reconocen las semejanzas, diferencias, autonomías, dependencias e interdependencias que harán posible la constitución política y ética de un ser pensante de la realidad social.</p>
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Cabrejo, E. (2017). El relato como fuentes de organización creación infantil. En F. A Santamaría y M. H. Barreto (comps.), Lenguaje y saberes infantiles. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ficha de revisión documental No. 3

Elementos para la revisión documental	<p>Hablar de lectura e insertar a los estudiantes en ella, es una tarea que todos los docentes reconocen como importante, pero conseguirlo dependerá de muchos factores exógenos incluso, a la escuela; no obstante, para posibilitar este arte es indispensable buscar estrategias que plantee el acercamiento de los estudiantes a la lectura, motivarlos y generar interés en ellos.</p>
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	<p>Fonseca, A., Ramírez, V. y Rodríguez, Y. (2019). La comprensión de textos escritos desde la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII Número: 1 Artículo no.:34. Recuperado de: https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1661</p>
Descripción general del documento	<p>En este trabajo se dan a conocer las reflexiones de las autoras respecto a la relación existente entre la comprensión de textos escritos y la promoción y animación a la lectura en la escuela primaria. Dichas reflexiones parten de las insuficiencias constatadas en la práctica educativa de escolares primarios, los que manifiestan serias insuficiencias en la comprensión de textos</p>

escritos, así como desmotivación hacia las tareas relacionadas con la lectura de diversas obras. Aspectos estos que deben ser revertidos por las consecuencias que traen consigo al proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente de la Lengua Española. Desarrollar la competencia comunicativa de los escolares constituye el propósito esencial en la enseñanza de la lengua materna.

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

A pesar de que la monografía no se enfoca en trabajar la comprensión lectora y la motivación a la lectura, de manera directa o como punto fundamental de interés, considero que es importante no perder de vista este aporte, toda vez que son necesarias en el proceso de lectura y, a fin de responder a la pregunta cómo interpretar la lectura de tal manera que potencie las relaciones intersubjetivas, se pensará en estos elementos y de ser necesario se incluiría en el ejercicio de investigación, desde la posibilidad de generar un sincretismo con las teorías estudiadas al respecto.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

Lectura:

- La lectura es una actividad intelectual que no solo satisface necesidades, sino que proporciona placer y goce, el que se disfruta en la medida que el lector encuentra el incentivo que lo impulsa a la actuación. (p. 2)
- La lectura es fuente y materia instrumental base para la adquisición de conocimientos en todas las esferas del conocimiento humano (p. 3)
- Leer es un proceso complejo que requiere de lectores asertivos, dinámicos, emprendedores y reflexivos. Que tomen una posición no pasiva ante el texto. Que se estimulen, se emocionen y se involucren. Solo así tomarán decisiones ante su lectura. (p. 8)

Motivación a la lectura:

- La motivación en el lector no surge sola, sino que viene acompañada de la sabia conducción de otras personas, y en la edad escolar de la acción pedagógica de los educadores. (p. 3)
- Cuando estas animaciones se inician en los primeros grados de la escuela primaria, van acercando al escolar al mundo de los libros (p. 10)

Comprensión Textual:

- facilita no solo la apropiación de conocimientos y valores, sino que determina en gran medida el desarrollo de la capacidad intelectual de los escolares. (p. 9)
-

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación

La escuela a través de los programas de lectura, se han enfocado por reconocer el sentido de la comprensión lectora, mediado por tres niveles de lectura que en la educación colombiana se refieren como regla de oro para permitir la competencia lectora, así el nivel inferencial se

(Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>constituye el puente entre el nivel literal hacia el crítico, aspectos importantes a tener en cuenta, porque fuera de solo preocupar a los docentes para la preparación a una prueba estatal, realmente crea posibilidades de acción al momento de trabajar la lectura en el aula.</p> <p>Estas categorías, permean indudablemente el camino para mejorar la criticidad en la lectura, aspecto que puede resultar importante al momento de pensar las transformaciones que pueden darse a través de propuestas como las analizadas en esta investigación.</p>
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Mañalich, R. (2007). La promoción de la lectura y el receptor en la enseñanza del análisis literario. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba. • Martí, J. (1963). Obras Completas. Tomo 5. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba.

Ficha de revisión documental No. 4

Elementos para la revisión documental	<p>Considerar la intersubjetividad y la interacción en los procesos educativos, es involucrarse con el deseo de transformar miradas sociales respecto a la interculturalidad, a la inclusión, a través del reconocimiento del otro, como factor primordial.</p>
Tipo de fuente	<p>Artículo de investigación</p>
Referencia del documento (fuente)	<p>Fuica, F. (2020) La posibilidad de una Ética Intercultural. UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° 88 (enero-marzo) pp. 115-122 REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA. Recuperado de: http://doi.org/10.5281/zenodo.3633772</p>
Descripción general del documento	<p>A partir de los basamentos teóricos de autores como Fernet-Betancourt (1994, 2009), Ricoeur (2005) y Salas (2005), se propone la posibilidad de analizar los fundamentos que posibiliten instalar una Ética intercultural. Esto implica hablar de alteridad, diálogo, intersubjetividad y reconocimiento del otro. Este artículo plantea algunos de los fundamentos claves que generan una convivencia ética de estas características, en el contexto de un Chile que ha perdido u olvidado la necesidad de asumir la otredad y la intersubjetividad como fundamento de toda posible convergencia. En vistas de contribuir a un espacio-país que sea, sobre todo, un lugar de encuentro a partir del reconocimiento de la diversidad y la diferencia.</p>
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	<p>Este artículo es relevante para la monografía en mención, toda vez que acude a categorías como alteridad y reconocimiento del otro como alternativas para el desarrollo de estrategias que apunten a pensar y reflexionar sobre la interculturalidad.</p>

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

Diálogo de eticidades

- Un diálogo de eticidades supone, en primer lugar, la voluntad de reconocimiento de que la cosmovisión instalada en el otro tiene tanta o igual validez ontológica que la mía o la de un tercero. (p.119)
- Una ética sostenida en el reconocimiento intercultural implica, en lo inmediato, el respeto por los Derechos Humanos, lo que implica superar relaciones de asimetría y subordinación; la superación de relaciones jerarquizadas y, fundamentalmente, tal como señala Dussel (1979), reconocer que el horizonte cultural latinoamericano es “problemático” en donde la posibilidad de la comunicación o del diálogo multicultural, implica asumir “ingenuamente una simetría inexistente en realidad entre los argumentantes” (Dussel: 1979, p. 23). (p. 120)

Reconocimiento:

- Hablar de reconocimiento supone hablar ya de injusticia, conflicto y desigualdad lo que hace del reconocimiento una parte del problema, oculto en las asimetrías del poder y en la situación contractual de facto que cruza las relaciones sociales y, sobre todo, humanas. (p. 120)

Negación del otro:

- La negación del otro se ha instalado siempre como un pretexto que permite la figura de la dilución de la alteridad que permite, a la vez, copar el lugar no reconocido del otro, para invadir su espacio y su tiempo (Fornet-Betancourt: 2009) y sus mundos de vida, imponiendo unilateralmente solo una cosmovisión dominante. Desde la racionalidad instrumental hay una crítica a la noción misma de diálogo, una suerte de violencia simbólica que tiende a clausurar la alteridad. (p. 120)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

En procesos interculturales, donde se lucha por tomar las diferencias como aspecto positivo, más que por sesgos sociales y políticos, donde hoy, aun se observa que una cultura se antepone a otra y se considera más importante, surge la necesidad de contribuir a reflexiones teóricas sobre el diálogo. En este caso, el diálogo de eticidades, que contrario a lo expuesto, pretende hacer valer las ideas, las costumbre y los saberes del otro en la propia construcción subjetiva. En esencia, es permitir que la negación del otro se extinga, como cualquier idea de injusticia, exclusión y desigualdad.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- APEL, K-O. (1991). Teoría de la verdad y Ética del discurso. Barcelona: PAIDOS Ibérica.
 - DUSSEL, E. (1979). Filosofía ética latinoamericana IV. Colombia: USTA.
 - DUSSEL, E. & APEL, K-O. (2005). Ética del discurso y ética de la liberación. Madrid:Trotta
 - HABERMAS, J. (2004). El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal? Barcelona: Paidós.
 - HONNETH, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
 - HONNETH, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento, Buenos Aires: Katz Barpal.
 - HONNET, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales, Barcelona Crítica
 - LÉVINAS, E. (1993). Humanismo del otro hombre. Madrid: Caparrós.
-

- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ficha de revisión documental No. 5

Elementos para la revisión documental	Abordar la lectura, en esta investigación, significa entender la relación directa con la realidad del grupo a quien se le insinúa la lectura. Pero fundamentalmente, retomar su importante labor como posibilidad de buscar sentido y resignificación, a través de conceptos como la experiencia y el aprendizaje.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Juliao, C. (2020). Lectura, experiencia y aprendizaje: aportes pedagógicos desde La intuición del instante de Bachelard. <i>Praxis & Saber</i> , 11(25), 47 - 73. https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9871
Descripción general del documento	Se aborda la problematización en el aprendizaje, así como la pedagogía del demostrar y del imaginar. Se constata que se aprende contra un saber previo, al deconstruir conocimientos mal hechos y superar los obstáculos mentales. Según la experiencia y la reflexión de Bachelard, se plantea la posibilidad de una pedagogía centrada en la recuperación del instante preciso del aprendizaje, mientras se replantea todo aquello que una concepción ortodoxa del quehacer didáctico deja por fuera, sin aprovechar la riqueza hermenéutica del proceso de aprender.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	De esta investigación se resalta la categoría de lectura, que el autor retoma en el entramado de conceptos, como experiencia y aprendizaje. Es interesante retomarla, porque en su definición se considera la construcción de identidad, es decir, concibe esta categoría (lectura) como la posibilidad de comprender el mundo y construir sentido. Así mismo, es interesante la relación con la subjetividad, que conlleva en sí un análisis profundo en el reconocimiento de lo que somos y conocemos, del mundo y de nosotros mismos.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) del latín <i>legere</i> —escoger—. Entiendo la lectura como acto intelectual de elección en el que, al combinar grafismos, sonidos, imágenes o realidades, extraigo —construyo— un significado. Siempre es un acto interpretativo. (p. 50) • En el narrar se fundan las palabras y, en el leer, los mundos, y en ambas experiencias —narrar y leer—, nos construimos a nosotros mismos, nos damos y nos dan identidad propia (p. 51) • <i>Propone dos tipos de textos a leer desde Barthes (1993)</i> El texto del placer: es aquel que nos llena sin romper con la cultura, es el texto confortable. El texto del goce: genera una pérdida, una duda sobre las bases históricas, psicológicas y culturales del lector.

- (Bachelard propone) Si la lectura es construcción de sentido, en la más amplia concepción del término, esto implica una relación íntima entre el texto y la subjetividad a través de la experiencia, una relación donde, de alguna manera, se ponen en suspenso los límites entre lo que sabemos y lo que somos, pues se trata de conectar lo conocido y el sentido que cobra lo nuevo en función de ello y, por tanto, en relación a nosotros mismos. (Vila, 2008, p. 6) (p. 57)
- A todo eso de la experiencia subjetiva de la lectura, es necesario añadir el aporte de Freire (2006) para quien es requisito forzoso el aprendizaje previo de lo que él llama leer críticamente el contexto y el mundo, pues solo esta experiencia permite efectuar después una lectura crítica del texto y, finalmente, una relectura-reescritura de la misma realidad, que implica siempre una renuncia personal a la inocencia original. Leer es siempre reescribir el contexto. (p.58)

Experiencia:

- del latín *experiri* —probar y muy cercano a recorrido y a peligro—. Es una acción particular, un encuentro o relación con algo o alguien, que se siente e implica travesía —salir de— y riesgo —aventura—. (p. 50)
- La historia se constituye y, sobre todo, se narra desde la experiencia y la subjetividad (...) la narración discursiva supone recurrentes idas y vueltas en la temporalidad de la historia que llevan a que el presente no sea lo central, pues está subordinado a lo ocurrido —y recordado— en el pasado y a lo imaginado como futuro. (p. 53)

Aprendizaje:

- del latín *apprehendere* —percibir, pero también atrapar, asir, agarrar y enredar—. El aprendizaje no es solo algo intelectual, sino vital e integral, que consiste en adquirir saber y experiencia y en modificar conductas, valores, creencias e ideas, a partir de una lectura experiencial de textos y contextos. (p. 50)
- (...) permite pensar el acto de aprender como problematización de una realidad y como trabajo crítico sobre los obstáculos (...) la problematización es experimentada, practicada o probada antes de ser conceptualizada. (p. 51)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

Leer siempre será un acto liberador, y sus propósitos de fortalecer la subjetividad y con ella las relaciones entre seres humanos que comparten en común un contexto, una historia y una realidad es una de las cuestiones importantes que aporta esta investigación a la monografía. Esta investigación entrama de manera esquemática y fundamentada, la relación entre leer e interpretar, como un acto que va más allá de combinar fonemas y grafismos, es el ejercicio de extraer, de construir significados, lo que hará que la lectura fortalezca nuestra identidad.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Juliao, C. (2018). *Reflexiones, desde una pedagogía praxeológica, sobre la acción educativa: entre seducción, conversión, subversión y perversión*. Recuperado de <http://nulliusinverbasite.com/textoargumentativo/reflexiones-desde-una-pedagogia->

Ficha de revisión documental No. 6

Elementos para la revisión documental	Hablar de cultura implica retomar conceptos como Interculsubjetividad, subjetividad y sujeto, en una correlación dinámica que expresa la comprensión de la estructura social, política y económica que media los sentidos y significados propios de una cultura.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Ossa-Álvarez (2016) La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 323-336. Recuperado de: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016323/pdf_134
Descripción general del documento	Se presenta esta reflexión a partir de la pregunta ¿Por qué la subjetividad e intersubjetividad se constituyen en un camino epistemológico para la comprensión de lo cultural de una realidad social que posee su propia dinámica histórica? Se tiene en cuenta que es el sujeto, quien integra en su racionalidad, en su espiritualidad y en sus prácticas los contenidos culturales de una estructura social, política y económica, además, es en el acercamiento con el otro, como se desentraña el tejido social de sentidos y significados que configuran una construcción de lo cultural.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Esta investigación considera categorías como subjetividad e intersubjetividad, lo cual muestra la relevancia de un constructo social, político y económico que permiten dar sentido a la forma de interactuar y concebir la realidad por parte del sujeto político. Estas categorías, ayudan a integrar la necesidad de su fortalecimiento, propio de la monografía en construcción que aquí se sustenta.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	Subjetividad y su relación con la intersubjetividad: <ul style="list-style-type: none">• La subjetividad es el modo de constituir una realidad social, en los diferentes aspectos que la integran: social, cultural y político. A la vez implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y convivir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural. Es así que la subjetividad se expresa en las vivencias propias de cada individuo, como también en las construcciones colectivas generadas en la relación con el otro y lo otro (el contexto). (p. 325)• Foucault (2002) da un sentido ético a la estética de la existencia, mediante la relación del sujeto consigo mismo sin desligar el papel del mediador, las prácticas de sí, que le hacen posible a un sujeto diferente que contemple la posibilidad de transformación y libertad. Además, es necesario destacar las nuevas formas de subjetividad expresadas en la filosofía contemporánea, que conciben el sujeto no solo desde sí mismo sino en relación con el otro y lo otro como construcción cultural. (p. 326)

- La subjetividad se construye en lo cultural, y en la medida en que se dan las relaciones intersubjetivas, en planteamientos de Touraine (1997), “el deseo de ser sujeto puede transformarse en capacidad de ser un actor social a partir del sufrimiento del individuo desgarrado y de la relación entre sujetos” (p. 89) (p. 327)
- El ímpetu de la subjetividad e intersubjetividad se manifiesta en la búsqueda de posibilidades que hace el sujeto y que se configuran en la construcción de lo cultural. (p.328)
- En la acción comunicativa (Habermas, 1998), es que se hace posible la convivencia en medio de diferentes intereses que orientan los procesos culturales en una sociedad, donde no solo se reproduce y/o produce conocimiento sino prácticas sociales, racionalidades y sensibilidades. (p.329)
- La edificación de la intersubjetividad se gesta en el sentido plural del sujeto, en un espacio colectivo, social, político y cultural cuando éste entra en relación con otros, para desatar obstáculos, temores y abrir puertas al variopinto de posibilidades. (p. 333)

Espiritualidad:

En la subjetividad del ser humano, la espiritualidad es un componente que se constituye en el proceso catártico del sujeto. La espiritualidad da cuenta del ser intangible y trascendental, de lo que acontece en el interior del ser humano, que tiene que ver con sus pensamientos, sentimientos, emociones, sensaciones, que movilizan su voluntad, su manera de interpretar, dar sentido y proyectar el mundo en que se vive. Pero también es lo que le permite imaginar una realidad, cuando se impregna el espíritu de libertad, sensibilidad, creatividad y utopía. (p. 331)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

La subjetividad pasa por momentos de búsqueda constante de la libertad, esto se retoma ya no desde lo individual únicamente, donde el sujeto se constituye a sí mismo, lejos de otros sujetos, sino que, es básicamente en unión con otros donde empieza a construirse, por lo que la intersubjetividad representa un camino favorable que implica la descentración de +1 sujeto como unidad y lo convierte en uno en tanto existe y converge con otros.

Esta construcción plantea el deseo de encuentro, de participación, de comprensión, que lleva a esferas más altas las culturas, en el entendido que se permite una sincronización de aspectos universales que convergen en estas, pero que finalmente, al hacer un sintagma, pueden replantear sus formas acción y posibilitar encuentros entre diversos e iguales.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- ARENDT, Hannah. (1997). ¿Qué es política? Traducido por Rosa Sala Carbó. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ARENDT, Hannah. (2005). La condición humana. Barcelona, España: Paidós.
- FOUCAULT, Michel. (2002). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- GIROUX, Henry. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Graó.
- HABERMAS, Jürgen (1988). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. España: Taurus.
- HUSSERL, Edmund. (1991). La crisis de las ciencias europeas. Barcelona, España: Crítica.

- LEÓN, Emma y Zemelman, Hugo. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. España: Anthropos Editorial.
- TOURAINE, Alain. (1997). Podremos vivir juntos. México: Fondo de Cultura económica.
- TOURAINE, Alain. (1999). Crítica a la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- WALLERSTEIN, Immanuel. (1997). Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. México: Editorial Siglo XXI.
- ZEMELMAN, Hugo. (1995). Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina. México: UNAM Universidad Nacional Autónoma de México.

Ficha de revisión documental No. 7

Elementos para la revisión documental	Las preguntas acerca de la subjetividad y los procesos de subjetivación en el espacio urbano se mantienen como desafíos que se asumen en el desarrollo de este proyecto. Se pretende brindar reflexiones iniciales y una provisoria presentación de aportes que estimulan las búsquedas y encuentros.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Quiroga, C. (2019) Tomar la palabra. Experiencias de comunicación y procesos de subjetivación. Revista Electrónica de Psicología Política Año 17, N°42. Recuperado de: http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=267763b2-e2ed-4269-ad4a-6c50103adf2f%40pdc-v-sessmgr01
Descripción general del documento	Este texto presenta las primeras reflexiones emergentes del “encuentro” con adolescentes y jóvenes que tiene lugar en la experiencia colectiva de investigación/intervención. Presenta sintéticamente la caracterización de la problemática, el contexto que la sitúa, las opciones de trabajo y los principales conceptos enlazados en análisis y nuevas definiciones. Define su línea de trabajo como proyecto orientado a propiciar y acompañar instancias de reflexión y co- producción entre adolescentes jóvenes en su enclave territorial con propósito de favorecer y fortalecer el ejercicio ciudadano. Para ello, se desarrolla un proceso de sensibilización cultural sostenido mediante distintos talleres (vivenciales, de capacitación, producción, entre otros) que faciliten la posibilidad de hablar, de expresarse y sobre todo de participar.
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	En aras de comprender el sentido de la subjetividad y su relación con la intersubjetividad, se exponen categorías como estas y el encuentro con los otros. Determinando la enunciación y el diálogo como experiencias que presuponen espacios de participación política, necesarios en la escuela.
Cita(s) de apoyo a la investigación	Encuentro con otros:

(Acorde a normas APA)	(...) mediante el encuentro con otros, la reflexión, la emergencia de expresiones y producciones, los jóvenes inauguran nuevos lugares de reconocimiento, enunciación, diálogo. En este sentido presuponemos que tales experiencias permiten insinuar espacios de participación política y a la vez trazos en la inscripción de modos de ser sujetos (p.55).
Subjetividad;	<ul style="list-style-type: none"> • la subjetividad se constituye en espacio desde el cual tiene lugar la posibilidad de pensar la producción de sentido en relación con experiencias particulares siempre sostenidas por aconteceres grupales, institucionales y comunitarios. (González Rey, 2008; Baz, M, 1998) (p. 58) • (...) (González, Aguilera y Torres, 2014, p. 52) sostienen “cuando hablamos de subjetividades políticas, emancipadoras e instituyentes, estamos aludiendo a procesos en los que la subjetividad se ha constituido en el lugar desde el cual podemos interrogarnos por la producción de sentido en relación con la construcción de la realidad social y por ende, la configuración de sujetos como actores de su historia y de su proyecto de futuro”
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Estas categorías de análisis, aportan a la monografía, toda vez que permite clarificar el sentido que tiene la configuración de sujetos en la formación política. Retoma categorías emergentes como enunciación y diálogo, que hacen más cercanos a la cotidianidad, los conceptos iniciales.
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Bonvillani, A. (2013) Pensar en la intemperie. Tensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que atraviesan la producción de la “subjetividad política” como proyecto teórico. Panel Emergencias subjetivas y ciudadanías de resistencia: culturas juveniles y nuevas maneras de ser mujer. XIX Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile, 2 de octubre de 2013. Publicado en soporte CD. • Foucault, M. (2005) “Los cuerpos dóciles” y “El panoptismo”. En Vigilar y Castigar.

Ficha de revisión documental No. 8

Elementos para la revisión documental	Las categorías de análisis propuestas en esta tesis, generan claridades frente al sentido mismo de la participación activa desde la edad temprana, haciendo alusión a la idea de que un niño que aprende a relacionarse con los adultos, definirá sus espacios de diálogo e interacción con mayor facilidad. Interesa indagar sobre los aportes de la lectura de cuentos y el diálogo sobre ello en escenarios educativos con niños.
Tipo de fuente	Estudio de caso. Tesis doctoral
Referencia del documento (fuente)	Gordillo, Y. (2016). Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil "Tesoros". Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Recuperado de http://eprints.ucm.es/40370/1/T38074.pdf

Descripción general del documento	<p>La presente investigación doctoral es una aportación a la práctica educativa en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Es un estudio de caso que analiza las interacciones y diálogos de los niños, las niñas y los adultos, en la práctica de lectura dialógica de cuentos, en los distintos niveles de la Escuela Infantil “Tesoros” de Arganda del Rey, Madrid. Es una investigación en la Escuela Infantil con niños y niñas de 0 a 3 años, en la que participan los educadores y educadoras reflexionando en su práctica docente para cuestionarla y mejorarla, investigando también las familias y los voluntarios del entorno social de la escuela, analizando la participación de los niños y las niñas, cuando comparten la lectura de cuentos con el apoyo del adulto.</p>
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	<p>Es un documento que recoge fundamentalmente la esencia misma de la idea planteada en la monografía: La lectura implica dialogicidad, horizontalidad de pensamientos, interacciones y puestas en común sobre consideraciones de la cultura y sus símbolos. En este sentido, plantea un avance importante toda vez que analiza a profundidad el sentido intercultural e incluyente que determina la lectura, si se desarrolla desde los aspectos mencionados (Principio de solidaridad, igualdad y respeto por la diferencia, participación activa, reconocimiento de la inteligencia cultural evitando la imposición del poder, etc.)</p>
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<p>Lenguaje y acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vygotsky nos señala que esta es una relación dinámica en el curso del desarrollo del niño y la niña, dándose el mayor cambio en él y en las relaciones que establece con su entorno físico y social, es cuando hace uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas. El uso del lenguaje se hace en un contexto de lenguaje socializado, que en un principio se utiliza para dirigirse a un adulto, en un uso intrapersonal, y que luego lo utiliza para organizar y controlar su conducta, es decir, se interioriza y le da un uso interpersonal del lenguaje. se interioriza. Es decir, que los niños y las niñas son capaces de desarrollar un método de conducta útil para relacionarse con otras personas y para guiarse a ellos mismos. (Vygotsky, 1979, p. 52) p. 72-73 <p>Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “el aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social” (Rogoff, 1993 p.13) (p. 80) • el aprendizaje y el desarrollo ocurren cuando las personas participan en actividades socioculturales de su comunidad, transformando su comprensión, sus roles y sus responsabilidades como participantes. • El aprendizaje dialógico presupone la construcción de significados en interacción y diálogo con los adultos e iguales más capaces, de su entorno social y cultural. El aprendizaje dialógico sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, la capacidad de diálogo del alumnado, como vía de participación. (Aubert; 2008) (p. 100) (...) Por lo tanto, las interacciones están orientadas por los principios de Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad, e Igualdad de diferencias.

Interacción e intersubjetividad:

- (...) hay unos procesos de pensamiento compartido, que hacen posible la comprensión mutua. Y es así, como la participación del niño o la niña con el adulto, se sitúa en un nivel de intersubjetividad. (...) cuando la participación se desarrolla a través de procesos de pensamiento compartido, que supongan colaboración, es cuando la interacción es útil al desarrollo de los niños y las niñas. (Citando a Rogoff, 1993) (p. 86)

Lectura dialógica:

- La lectura dialógica es una construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo, supone abrir más espacios de lectura, más oportunidades y nuevos contextos de aprendizaje. Además, favorece la comprensión lectora, la adquisición y el uso del lenguaje, y apoyar el desarrollo de relaciones sociales en colaboración y solidaridad.
- La lectura dialógica se basa en las teorías de la concepción comunicativa del aprendizaje, que explican los procesos de internalización de significados, que suceden participando en la actividad de lectura dialógica. A través del cual los significados pasan de una interacción subjetiva individual a un plano intersubjetivo de comprensión mutua de los significados de la lectura, en un pensamiento compartido, mediatizado por el diálogo. (Vygotsky, 1979) Se entiende también como el sujeto dialógico establece una relación horizontal, presentando su visión de la realidad sin tratar de imponer una visión sobre la otra. (Freire, 1970). Así como la competencia lingüística es producto de los diferentes contextos sociales. (Chomsky, 1989). Y, como el entendimiento es un mecanismo coordinador de la acción, cuando se alcanza el reconocimiento de las mejores razones presentadas por la fuerza de la validez de los argumentos, y no por la fuerza del poder. (Habermas, 1998). (p.104)
- La lectura dialógica como práctica educativa aporta un espacio de aprendizaje motivador de aprendizajes, que supone colaboración, y esto conlleva diversos tipos de transformaciones entre los alumnos, en su relación con el texto. Se crea un ambiente de participación, de respeto por el otro, de apoyo y solidaridad. Desarrollando la lectura dialógica en la práctica educativa se favorece la comprensión lectora y la capacidad comunicativa del alumnado, así como habilidades de participación en situaciones de interacción social. Así mismo favorece la creación de conocimiento sobre el lenguaje, en su uso y forma, través de las estructuras narrativas que aporta el texto. (105).

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

Todo proceso de interacción social se encuentra mediado por el lenguaje, esta situación denota la acción que ejercen los adultos de manera importante sobre los niños, a fin de guiar o mediar el proceso de aprendizaje de estos, como parte del andamiaje que representan los procesos de aprendizaje en el desarrollo de los niños.

Impulsar la participación de los niños, implica una garantía mayor a la búsqueda de nuevas subjetividades, de actores en los procesos sociales que implican participación activa y nuevas formas de relacionamiento. Es la búsqueda misma de la transformación social, con principios activos que en búsqueda de participación respeten los principios de solidaridad,

apoyo y respeto por las singularidades del sujeto, ante todo, convirtiendo el diálogo en arma contra el totalitarismo.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- AGUILAR, C; ALONSO, M.J.; PRADOS, M.; PULIDO, M. A., (2010) “Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje”: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 67 (24), pp. 31-4
 - BRUNER, Jerome. 2002. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Versión de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Psicología y educación. Alianza Editorial. Madrid, España. 10.
 - BRUNER, Jerome y HASTE, Helen. 2004. La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Compiladores. Cognición y desarrollo Humano. Ed. Paidós, Barcelona. 11.
 - CASTELL, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donald; WILLIS, Paul. (1997). Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós educador. Barcelona, España.
 - FREIRE, Paulo (2015). Pedagogía Liberadora. Antología. Editorial Catarata, Madrid, España.
 - HABERMAS, J, (1978). Teoría de la acción comunicativa; racionalidad de la acción y racionalización social. Volumen I. Ed. Taurus. Madrid, España.
 - PULIDO, C; ZEPA, B. (2010): “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”. Revista Signos. Núm. 2 pp. 295- 309.
 - SOLER, Marta (2003) Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador: Capítulo 3 Contextos de alfabetización inicial. Cuadernos de educación, 39 ICE – HORSORI, Barcelona, España.
 - VYGOTSKY, Lev.2005 Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Cognición y desarrollo humano. Editorial Paidós. Barcelona, España.
-

Ficha de revisión documental No. 9

Elementos para la revisión documental	Educación en la interculturalidad, resignificando el papel del otro e insistiendo en la relación entre sujetos, es el inicio de un largo camino hacia la construcción y transformación de relaciones particularistas e individualizadas, a las mediadas por la alteridad, producto de la intersubjetividad necesaria en un Sur subalternizado, homogenizado y colonizado.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Arturo, D & Jurado R. (2014) Horizontes de intersubjetividad. Plumilla Educativa , ISSN-e 1657-4672, Vol. 13, N°. 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Junio), págs. 290-301. Recuperado de: file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-HorizontesDeIntersubjetividad-5920288.pdf
Descripción general del documento	Horizontes de Intersubjetividad es un conjunto de reflexiones dentro del macroproyecto denominado Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur. El artículo, producto de una investigación cualitativa, busca repensar la dinámica de la escuela desde sus raíces, es decir, desde la intersubjetividad, como condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo. Este nosotros, presente en cualquier escenario humano, más allá del educativo, obliga la gesta de un pensamiento crítico hacia el reconocimiento de la diferencia,

en medio de las prácticas sociales y pedagógicas, que en nuestra época y en nuestro sur están atravesadas por el poder y el discurso homogenizado.

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

La apuesta por descolonizar el conocimiento y permitir reconocernos como ignorantes, permite vislumbrar al otro, sus diferencias y construcciones a lo largo de la historia y en diversas culturas, así que esta investigación reconoce la intersubjetividad, desde miradas filosóficas como son la alteridad de Lévinas, el otro como sujeto Husserliano y el reconocimiento de la condición humana, basada en las relaciones entre sujetos propuesto por Arendt.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

Intersubjetividad:

- La intersubjetividad se halla en conexión directa con la historia de la comunidad, con su tradición y su cultura, y por tanto, con las manifestaciones o expresiones de esa cultura, desde el lenguaje y demás sistemas simbólicos (...). Esto a su vez responde a pretensiones intersubjetivas de transmisión, educación, comprensión y crítica” Acebes (2001). (p. 293).
- (...) el sujeto sólo se forma en el vínculo con el otro, ese exterior a mí que me constituye, me interpela, me permite afirmarme en su radical exterioridad. Pensar la intersubjetividad, entonces, implica poner de manifiesto que el existenciario de un sujeto lo constituyen los otros y requiere situarlo en una trama de relaciones, no en un sistema cerrado de condicionamientos solitarios que se bastan a sí mismos para afirmar el ser. (p. 295).
- La renovación necesita alimentarse de la responsabilidad que sentimos cuando reconocemos que el mundo es, ante todo, un tejido construido con otros.
- el largo camino hacia la aceptación de la diversidad implica una ética fenomenológica basada en la responsabilidad, principio que sólo puede darse en una comunidad donde la existencia del otro no implique una amenaza, donde el otro se revele en su diferencia, en su pleno reconocimiento, en su textura intersubjetiva.
- al interior de la escuela, se vivencian procesos violentos en medio de sutileza y aceptación generalizada que esconden el horror de sus efectos a nivel subjetivo: la normalización, la uniformidad, la homogeneidad, la búsqueda de un orden a costa del borramiento de lo disímil; en ellos, el poder se manifiesta en el complejo campo de la identidad, pretendiendo eliminar la inconmensurable diferencia humana. (p.297)

El Otro de la intersubjetividad:

- El Otro tiene que pensarse y representarse como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia. En esta perspectiva, el tiempo y el espacio del Otro demandan una resignificación de las disposiciones en la escuela. “El sujeto de conocimiento ha de movilizar igual su pensamiento, ampliar su mirada, su visión de la realidad, romper las cadenas que lo atan a ciertos lenguajes canonizados, protocolarios, enriquecer el lenguaje y buscar metodologías alternativas para leer la realidad” (Guarín, 2012).
-

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Las categorías enunciadas a través de estas citas, proponen un fundamento teórico que aportará al marco conceptual de mi monografía, Constituye una importante reflexión acerca de la escuela y sus diversas tensiones, emergidas a través de las prácticas colonizadoras que aún se desarrollan, aunque con discursos que varían su manera de enunciar.</p> <p>Por su parte, es una crítica a la forma en que el sistema educativo normaliza y hegemoniza la conducta y formas de pensar, excluyendo lo diferente, lo disímil. Esto con el ánimo de esconder y/o negar la inconmensurable diferencia humana.</p>
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Arendt, Hanna. (1993). <i>La Condición Humana</i>. Barcelona: Editorial Paidós. • Husserl, Edmund (1993). <i>Ideas</i>. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica. • Lévinas, Emanuel. (2000). <i>Ética e infinito</i>. Madrid: La balsa de la medusa • Ortega Valencia, Piedad. (2012). <i>Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nosotros</i>. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Nro. 35 (Febrero – Mayo). Bogotá: Universidad Católica del Norte. • Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). <i>Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales en educación</i>. Manizales: Universidad de Manizales • Skliar, Carlos. (2002) <i>¿Y si el otro no estuviera ahí?</i> Argentina: Miño y Dávila Editores • Skliar, Carlos. (2005). <i>La crisis de la conversación de alteridad</i>. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO • Walsh, Catherine. (2007). <i>Interculturalidad, colonialidad y educación</i>. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 19, Nro. 48 (Mayo – Agosto). Medellín: Universidad de Antioquia.

Ficha de revisión documental No. 10

Elementos para la revisión documental	Descripción, reflexiones y/o análisis de los datos
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	<p>Bonvillani, A. (2017) <i>Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la “subjetividad política”</i>. <i>Quaderns de Psicologia</i> 2017, Vol. 19, No 3, 229-240. Recuperado de: https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n3-bonvillani/1379-pdf-es</p>
Descripción general del documento	<p>En este documento se exploran algunos ejes de tensión que atraviesan la producción de la categoría “subjetividad política” (interno-externo; particular-universal; mente-cuerpo), explicitando los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que esto supone. Luego, se aborda de qué modo algunos emergentes de investigaciones empíricas realizadas con jóvenes de Córdoba (Argentina) en diversos procesos de politización, interrogan y ponen en crisis estas asunciones teóricas, permitiendo interrogar de nueva cuenta sus fertilidades. Se trata, entonces, de pensar en la intemperie, desmarcándose de ciertas comodidades resultantes de sostener perspectivas teóricas como verdades autoevidentes, cuyo valor no se pondera en orden a sus posibilidades para dar cuenta de un campo de</p>

experiencia dado, sino a otros criterios como puede ser el principio de autoridad derivado de un “nombre reconocido”.

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

El documento cuestiona de manera sintética las tensiones acaecidas en diversas conceptualizaciones que se han realizado sobre el sujeto y la subjetivación política a través de la historia. Esto, supone un punto de partida a través de la construcción teórica que han realizado diversos pensadores, retomándolos como punto de partida, pero no como verdades fundadas, instauradas e impuestas, sino como campo de relación o tensión a través de la mirada entre la teoría y la práctica, evidenciada en los escenarios propiciadores de investigación.

Presenta puntualmente unas construcciones epistemológicas por parte de la autora, para propiciar la indagación y búsqueda de conceptualización sobre la subjetividad política en reconocimiento de un otro, en movimiento constante con los ejercicios culturales y sociales que se desarrollan en pro de la separación con el sujeto histórico, condicionado y sujetado a relaciones de poder donde solamente se concibe como un subalternizado.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

- Subjetivación es, (...), constitución de una subjetividad a partir de un trabajo de sí sobre sí, de asumir posiciones éticas: “como elección irreductible de existencia. En consecuencia, es posible un sujeto verdadero, ya no en el sentido de una sujeción sino de una subjetivación” (Gros, 2002, p. 483). (P. 234).
 - (...) la movilización de sensibilidades y afectaciones corporales aparece como central en la construcción de un “nosotros”: sentimientos de amistad, de solidaridad, del disfrute de lo compartido, le dan materialidad a la experiencia del encuentro, delineando una “politización de lo afectivo” (Bonvillani, A. 2010). (p. 235)
 - (...) la política no se reduce al conjunto de estructuras estatales o gubernamentales, características del sistema representativo liberal, sino que se expresa como cualidad que atraviesa todas las relaciones sociales, en tanto éstas son formas de tramitar los conflictos inscriptos en la vida en común.
 - El carácter procesual de la subjetividad (González Rey, 2008) refiere a que nuestro trabajo humano es hacernos con los otros, asumiendo compromisos con los territorios existenciales que habitamos. Si la subjetividad es devenir, la subjetividad política no es un producto estático que podríamos “encontrar” en los sujetos bajo la forma de percepciones, cogniciones o emociones, sino un proceso que configura una determinada modalidad de habitar el mundo y que, en consecuencia, pone en evidencia un sujeto producido a través de diversas prácticas de saber y poder, “modos de subjetivación” (Foucault, 1982/1988) que remiten al trabajo incesante de producción de sí frente a los mecanismos de sujeción social (p. 238)
-

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías,

Estas citas propician una comprensión del concepto de subjetividad política, condición que me permite pensar en la importancia de las relaciones intersubjetivas como un punto importante en el desarrollo social de seres con necesidad de emancipación, ya que, si se plantea el reconocer al otro en un proceso de construcción de sujetos, entonces es menester acercarse al otro, convivir con él, en un escenario común, como es la escuela. Que a grandes rasgos acerca una comunidad con valores y situaciones sociales semejantes. Desde allí, desde lo colectivo, desde el encuentro no solo físico, sino emocional, permitir construir

a partir de la cita) redes de intercambio, lazos de hermandad situados en escenarios que pueden propiciarse como políticos.

Ficha de revisión documental No. 11

Elementos para la revisión documental El presente artículo reconoce el concepto intersubjetividad, acuñado al filósofo Schutz, a quien considera precursor de este concepto. Servirá de análisis teórico sobre los orígenes y sentido de esta categoría.

Tipo de fuente Artículo de investigación

Referencia del documento (fuente) Hernández, R. y Galindo, S. (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>

Descripción general del documento Alfred Schutz, uno de los principales exponentes de las teorías de la subjetividad, propone una lectura de la realidad social a partir de la intersubjetividad que tiene lugar en el mundo de la vida cotidiana. En este ensayo intentamos recuperar los conceptos centrales del autor, cuya teoría es hoy revalorada por los estudiosos de las ciencias sociales, luego de la crisis de la corriente estructuralista ocurrida en la década de los ochenta, al aportar importantes consideraciones en torno a la acción social.

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas. Intersubjetividad, hermenéutica, acción social, sociología, Schutz, son las palabras claves de este artículo. La importancia de su lectura radica en la aclaración conceptual principalmente del concepto intersubjetividad, como apuesta importante y necesaria a esclarecer en la relación con la educación y las ciencias sociales a partir de la apuesta de este teórico frente a la interpretación de la realidad social.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

- Es hasta la gran crisis de la década de los setenta y principios de los ochenta, paralela a la crisis del estructuralismo, que se reivindica el papel del sujeto dentro de la teoría social, y con ello de las teorías de la subjetividad, cuyo máximo exponente es Alfred Schutz. (p.231).
- Para Schutz, la tarea de la sociología consiste en comprender el modo en que los seres humanos construyen la realidad social, de manera específica, en el mundo de la vida cotidiana. El espacio de análisis de la vida cotidiana resulta importante para Schutz, al ser en éste donde se construyen los significados. Contrario a la idea que por sentido común tenemos del mundo de la vida cotidiana, como el espacio donde actuamos de forma inconsciente, Schutz hace una distinción. Si bien es cierto que mis acciones cotidianas las pienso como automáticas, una cosa es su significado y otra el grado con que captamos ese significado. (p. 233).
- Es en ese mundo personal e inmediato donde ocurre lo que Schutz denomina la relación-nosotros. La relación-nosotros en una relación cara a cara en la que los copartícipes son conscientes de ellos mismos y participan recíprocamente en las vidas de cada uno durante algún tiempo, sin importar lo corto que éste sea. La

relación-nosotros se caracteriza por una relación hacia el tú que es la forma universal en el que el otro es experimentado en persona (Luckmann, 1973:62). (p. 236).

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

Las citas expuestas presentan un ejercicio interesante, toda vez que da piso teórico a la consolidación de un marco teórico que privilegia la intersubjetividad, desde la idea de construir con los otros. Es decir, aquella que se forma a través de la interacción social.

A su vez, plantea la necesidad de comprender qué es el mundo de la vida cotidiana, toda vez que rompe estructuras teóricas del naturalismo y el estructuralismo social e implica una comprensión del significado en las acciones sociales, es darle significado a las vivencias lo que consolida el mundo de la vida cotidiana, reconociendo que no son solo acciones inconscientes que se dan en la repetición y rutina, sino que todo actores consciente y ponerlo en el plano de la interacción con otros, permite una mejor comprensión.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- Schutz, Alfred (1932), Fenomenología del mundo social, Editorial Paidós, Buenos Aires. (1962), El problema de la realidad social, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
 - Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (1973), Las estructuras del mundo de la vida, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
-

Ficha de revisión documental No. 12

Elementos para la revisión documental

Pensar en una nueva pedagogía, la pedagogía del vínculo, es la apuesta de este artículo, que posibilite nuevas comprensiones del otro, reconociendo la inclusión desde una mirada de comprensión y encuentro, donde la homogeneización pase a un segundo plano.

Tipo de fuente

Artículo de investigación

Referencia del documento (fuente)

Jiménez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 5(43), 77-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843475>

Descripción general del documento

El artículo propone un ámbito para la reflexión en torno a las relaciones que se generan en la escuela a partir de los procesos de inclusión educativa, en el marco de las pedagogías críticas. Con este propósito, se revisa el lugar del “vínculo” en las interacciones y en la construcción del “sí mismo” y del “otro”, para luego retomar las nociones centrales en una pedagogía del vínculo y su relación con el acontecimiento de la inclusión, a partir de una mirada sobre la experiencia pedagógica como forma de ser y estar en una relación educativa.

Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

Este documento desarrolla las palabras clave: pedagogía; pedagogías críticas; vínculo; inclusión educativa. Pero están mediadas por un concepto clave que aporta a la monografía, se trata del concepto de intersubjetividad, como aspecto necesario en todo proceso de reconocimiento de la inclusión. La autora propone una nueva visión, que parta desde el deber ser, es decir desde una ética que reconozca al sujeto tan solo por ser, desde su nacimiento ya constituye y prevalece su condición de humano, desde la mirada de Hannah Arendt. NO es posible una estigmatización, si se es negro, indígena, discapacitado, vulnerado socialmente, etc., lo que lo constituye es su esencia de ser humano.

**Cita(s) de apoyo
a la investigación
(Acorde a
normas APA)**

- Bárcena propone formas de conectarse con el otro que parten de una escucha receptiva, no prejuiciosa, para permitir la emergencia de una relación en la cual a cada una de las partes se le valora, se le tiene en cuenta, avanzando así hacia lo más humano. (...) los intérpretes del acto educativo tienen una voz que merece ser escuchada, atendida y puesta en escena.
- (Papel del docente) (...) la escuela no es un ámbito aséptico, sino el lugar donde se tensionan estas relaciones, y se negocian, reflexionan y dirimen los conflictos. Lo anterior permite posicionar al educador como un intelectual que reflexiona y transforma sus prácticas con el propósito de dar poder a sus estudiantes y atender asimismo a la búsqueda de un mejor vivir. (p. 79)
- Esta pedagogía del NosOtros propuesta por Ortega viabiliza la problematización de las concepciones de los sujetos para construir imaginarios y concepciones, y resignificarlos desde la perspectiva de los derechos. A la luz de esta propuesta, es importante la noción de vínculo, que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas, generados en medio de conflictos y tensiones (2012). (p. 80)
- Estas posturas problematizan las relaciones escolares y generan respuestas diferenciales de acuerdo a la manera como el maestro y los directivos asuman una u otra concepción pedagógica. Por ello, se hace necesario plantear una pedagogía que reconozca la importancia de las interacciones, los lazos que estas generan, la importancia de las redes de apoyo, bien sea en el espacio escolar o en la cotidianidad. Una pedagogía que asuma la construcción de las subjetividades desde la perspectiva relacional; capaz de generar un saber acerca de los vínculos que se constituyen en la cotidianidad de la vivencia, para comprender que lo más humano es lo que está en juego. (p.80)
- Souto expresa que El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio a la vez construido por los sujetos y constructor de los sujetos y de su subjetividad. La intersubjetividad se refiere a ese espacio, zona en común, donde la transicionalidad (Winnicott, 1986) es posible. La construcción de lo intersubjetivo se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad conceptual singular. En ese espacio el sujeto emerge como sujeto humano, su subjetividad se construye y se despliega a partir del lazo con otros, lazo a la vez social, afectivo, deseante, cognitivo, corporal. (2009, p. 441).
- En ese sentido, Bárcena y Mélich (2014) en La educación como acontecimiento ético, al proponer una “pedagogía de la radical novedad”, afirman que esta se coloca por fuera de la lógica del sistema, constatando la importancia de la relación educativa como acogida, como hospitalidad. Lo anterior es central en los procesos de inclusión educativa, pues cuando se acoge a un estudiante cualquiera sea su condición, cuando se le permite entrar en una relación de reciprocidad y respeto, se está reconociendo su condición humana. No simplemente se le está permitiendo estar u ocupar un espacio, sino interactuar, emocionar, conocer, experimentar y relacionarse. (p. 82)
- Bubnova describe que en Bajtín el enunciado principal no es “yo soy”, sino “yo también soy”, lo cual implica un “tú eres”, como premisa. Este reconocimiento implica una postura dialógica y dialogada, lo cual permite a la otredad ser constructiva frente al yo (1997). (p.85).

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Importante la mirada que se tiene frente al papel del docente, como mediador en las tensiones que se reflejan en la escuela. Es su postura lo que permitirá consolidar nuevas premisas pedagógicas y posibilitarán transformaciones.</p> <p>Comprender lo humano es el reto para esta autora, lo cual solo se logrará, cuando la escuela (docentes y directivos) reconozcan la importancia de las relaciones, el comprender que se es, en contraste a que el otro es antes y eso me hace ser también.</p>
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Argentina: Miño y Dávila. • Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtin. Escritos, 15-16, 259-273.

Ficha de revisión documental No. 13

Elementos para la revisión documental	<p>El concepto de “Mundo de la vida cotidiana” en ocasiones puede confundirse con la cotidianidad que naturalmente se expresa en el día a día, sin sentido ni pretensión; no obstante, no es esta su singular realidad, pues reconoce un devenir en la experiencia y el sentido que se genera en un espacio de la cotidianidad, es vivir lo cotidiano y transformarlo en significativo lo que representaría este mundo. ¿Pero cómo se vive en la modernidad? Interesante apuesta para indagar y entender este concepto que merece ponerse en práctica desde la fenomenología.</p>
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Hernández, B. (2014) El concepto de mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología de Daniel Herrera Restrepo. Polisemia No. 17, 76 - 84. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Enero - junio de 2014. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6088841.pdf
Descripción general del documento	<p>Artículo que busca rastrear el concepto de mundo de la vida en algunos escritos del fenomenólogo colombiano Daniel Herrera Restrepo. Para ello, se estudian dos aspectos de la lectura que hace Herrera Restrepo sobre el padre de la fenomenología (Husserl), a saber, su crítica a la filosofía cartesiana y el desarrollo del concepto de yo en su fenomenología. También se exponen algunas definiciones y características que el fenomenólogo colombiano le atribuye al mundo de la vida (Lebenswelt). Posteriormente, se hace un balance general del mismo concepto, mirando las definiciones más englobantes o generales que da el autor. Finalmente, se menciona brevemente, a modo de invitación, dos trabajos en los cuales se estudia la sociedad colombiana en perspectiva fenomenológica.</p>
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con	<p>La investigación desarrolla las categorías de análisis: Mundo de la vida, fenomenología, horizonte, yo, experiencia.</p> <p>Me interesa analizar mundo de la vida para relacionar sus apuestas conceptuales al espacio académico y relacionar unas alternativas para leer el contexto desde esta mirada.</p>

el documento y las citas.

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

- Daniel Herrera hace énfasis sobre la hipótesis fundacional que dirigió las investigaciones de Husserl, esto es, que existe una correlación entre el hombre y el mundo que se debe develar. Éstos no se pueden pensar como dos sustancias independientes, sino que, precisamente, se deben pensar como una correlación que implica comprender el diálogo entre sujeto y facticidad. (p. 77)
- El mundo de la vida se vivencia como un mundo pleno de sentido. Este sentido se construye a través de la historicidad del hombre. Igualmente, el mundo de la vida determina el horizonte de sentido del sujeto, pero también le permite deconstruir o proyectar nuevos sentidos que se someten a evidencia y validez intersubjetiva. (p. 80)

Al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido, de sentido que se ha sedimentado en el lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación, del aprendizaje o tradición (2002, p. 11).

- Se puede afirmar que el mundo de la vida es un horizonte; (...) él es horizonte universal o un horizonte de horizontes. Horizonte universal porque es la instancia fundante para que el sujeto fundamente su sentido y es horizonte de horizontes porque sobre él se construyen otros mundos, a saber, mundos especializados, tales como el de la ciencia, la política, entre otros.
- El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente [...] El mundo de la vida es, en concreto, el horizonte y el contexto que posibilita la experiencia humana y, por lo mismo, el prerrequisito de toda conciencia de mundo (Herrera Restrepo, 2010, p. 256 y p. 260). (p. 81)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

A través de las citas es posible tener de manifiesto la importancia de reconocer el concepto del mundo de la vida, para entender y hacer extensible la relación que hay con la búsqueda de sentido en los sujetos. Tener consciencia de sí y de los demás en la propia generación de consciencia es un proceso propio del mundo de la vida.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

Herrera Restrepo, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. Franciscanum, LII (153), 247-274.

Ficha de revisión documental No. 14

Elementos para la revisión documental

Revisión del concepto del mundo de la vida y su aplicabilidad en la realidad que circunda al sujeto, permitiendo comprender el sentido e implicación con otros conceptos como intersubjetividad, diálogo, lenguaje y comunicación.

Tipo de fuente

Artículo de investigación

Referencia del documento (fuente)	Herrera-Restrepo (2010). Husserl y el mundo de la vida. <i>Franciscanum</i> , LII (153), 247-274. Recuperado de: https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/939
Descripción general del documento	Este artículo pretende un acercamiento al pensamiento husserliano, tanto en su versión publicada como en los textos inéditos, con el fin de identificar la incidencia del significado del mundo de la vida en la obra tardía del padre de la fenomenología.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Mundo de la vida, mundo científico, horizonte de donación, sentido, fenomenología trascendental. Son las palabras claves de este documento. Sin embargo, se reconoce a profundidad el mundo de la vida como complemento al tema de “alternativas para leer el contexto desde una mirada del mundo de la vida cotidiana” que se maneja en la tesis, a fin de darle un piso teórico a la idea de intersubjetividad desde un enfoque filosófico.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • El mundo de la vida se encuentra siempre presente de antemano. Nuestra experiencia, nuestras actividades, deseos, valoraciones y estimaciones, la elaboración de proyectos o la propuesta de tareas, todo ello presupone el mundo de la vida. (p. 257) • (...) al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido, de sentido que se ha sedimentado en el lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación, del aprendizaje o de la tradición. (p. 259) • El mundo de la vida, de acuerdo con lo anterior, constituye un algo concreto, opuesto a aquellas idealizaciones que constituyen el objeto de las ciencias de la naturaleza: él constituye la instancia universal a la que toda experiencia singular remite. La vida discurre aquí en un contexto de sentido y finalidades construido por la tradición del lenguaje y de los valores intersubjetivos; un mundo generado intersubjetivamente en forma anónima y que se sedimenta en una praxis convencional. • El mundo de la vida es, en concreto, el horizonte y el contexto que posibilita la experiencia humana y, por lo mismo, el prerequisite de toda conciencia de mundo. (p. 260) • A través de todas sus vivencias, el hombre de carne y hueso capta con una conciencia espontánea los sentidos que posee la realidad, gracias al diálogo, al encuentro con las intencionalidades de los hombres del pasado y con sus mundos vitales, o bien, gracias a su propio diálogo mediante el cual enriquece los sentidos predados con uno nuevo.
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Si se parte de la idea de que, (...) al mundo lo experimentamos vinculado esencialmente al hombre y a su historia, como un mundo pleno de sentido , de sentido que se ha sedimentado en el lenguaje y del cual nos apropiamos a través de la comunicación, del aprendizaje o de la tradición. (p. 259) entonces, es posible comprender la relación con la lectura como posibilitadora de sentido a partir del diálogo que se gesta no solo entre sujetos físicos, sino entre el sujeto autor de un texto y quien inmediatamente lo reflexiona e interpreta, el lector.

Ficha de revisión documental No. 15

Elementos para la revisión documental	Noción filosófica del concepto intersubjetividad, desde la voz de Melich y Levinás, promueven el sentido de la figura del Otro, posicionando la cuestión y el sentir de los actores educativos, el estudiante como ese otro que interpela y al cual se debe el maestro en tanto responsable de dar respuesta a sus necesidades.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Agudelo, J., Rojas, F., y Ocampo, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. <i>Perseitas</i> , 8. pp. 1-20. DOI: https://doi.org/10.21501/23461780.3502
Descripción general del documento	La figura del otro y la otredad se constituye, sin lugar a dudas, en uno de los más importantes cuestionamientos de la ética en la escuela contemporánea. De ahí que la intención de este texto sea la de reconocer los alcances y las posibilidades de aquellas concepciones que sobre formación y otredad leemos en la obra de dos importantes pensadores coetáneos, a saber, Emmanuel Lévinas y Joan Carles Mélich. Para ello nos servimos de un riguroso análisis documental de la obra pedagógica de los autores mencionados, así como de la aplicación de una matriz de análisis categorial en procura de triangular los encuentros y los puntos de tensión. Es de resaltar que entre los hallazgos más importantes de la investigación se logró evidenciar la importancia de aquella otredad que habita en la escuela contemporánea en el proceso formativo de todo futuro maestro y que demanda, sin lugar a dudas, un ejercicio de valoración y reconocimiento. De igual manera se hizo evidente la necesidad de resignificar algunas de las más importantes concepciones éticas que se trabajan en el currículo escolar, así como la imperiosa demanda de ampliar el horizonte conceptual, propio del discurso ético, con el que se piensa y se deconstruyen las figuras del maestro, el estudiante y la escuela misma.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Escuela; Ética; Formación; Otredad; Responsabilidad.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none">• El reconocimiento es el más natural de los sentimientos humanos, ya sea como especie o como individuo, parecemos estar llamados a reconocernos e identificarnos. No es de extrañar, pues, que Todorov (1995) lo advierta como una experiencia auténticamente humana, que da cuenta tanto de un otro como de mi propia existencia. (p. 3)• El otro no nos viene solamente a partir del contexto, sino, sin mediación, él significa por sí mismo (Lévinas, 1998, p. 59). (p.4)• (...) el reconocimiento del Otro se da solo en la praxis; pues, de acuerdo con Habermas (2000), solo en la praxis se puede llevar a cabo un principio moral (p. 109), como lo fuera el reconocimiento del otro.

- La responsabilidad posibilita la relación con el otro, pues en dicha relación emerge la génesis de la respuesta. No hay relación con el otro en un mero acercarse a él o en el emitir palabras, sino solo cuando me hago responsable de su otredad. (...) a reducción de la relación que ha de tejerse e imbricarse entre el profesor y el alumno a un simple quehacer de la enseñanza y el aprendizaje de saberes, corre el peligro de desligar este acto educativo de un fundamento ético. No se puede reducir el accionar de la escuela a un simple proferir saberes, pues estéril resulta cualquier esfuerzo escolar si todas las relaciones que en ella se albergan están supeditadas a la unidimensionalidad que le es propia a un saber y a un discurso particular (p.9)
- De este modo, la acción educativa queda ciega ante la responsabilidad que se tiene con el otro, dado que desde el inicio lo desconoce, niega la manifestación del otro como rostro y aquí es imposible la respuesta. La auténtica relación profesor-alumno no es de enseñanza-aprendizaje, sino de un despliegue del quehacer ético; tal como lo enuncia Agudelo Torres y Gallego Henao (2017), ubicar al sujeto como epicentro de todo su quehacer y su discurrir resulta ser un apropiado caldo de cultivo para la libertad y la equidad en el mundo de la escuela. (p. 11)
- El maestro es el rostro (visage) desnudo que conmueve e incómoda, que permite que el otro abandone su subjetividad para acompañar la manifestación del Otro y de sí Mismo. El maestro es aquel que desde su posición de desnudez refleja su fragilidad. Es aquel que no da, no muestra, no explica, es aquel que responde, en términos de Lévinas (2000), al llamado del otro con desinterés. (14-15)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

Principalmente la categoría de Otredad y responsabilidad, generan un aporte al tema de intersubjetividad: Hacia el reconocimiento de un Nosotros, ya que pone de manifiesto características propias del Otro reconociendo su condición humana, apartando el individualismo y el egoísmo propio al pensar en reconocerse con el otro, desconociendo su Sí Mismo.

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)

- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). Educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Burgos Acosta, J. J. (2015). Los excesos de la razón: hacia la recuperación de las emociones en el concepto del ser humano. Franciscanum, LVII(164), 97-123. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n164/v57n164a05.pdf>
- Rodríguez, L. M., Marín, C., Moreno, S., Rubano, M. del C., y Romero, L. (2014). Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportaciones de Paulo Freire. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV(48), 113-147. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14531006005.pdf>
- Salas Astrain, R. (2012). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento. Diálogos fenomenológicos para pensar la cuestión del otro en la filosofía intercultural. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (42), 83-104. Recuperado de <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/91/237>

- Vázquez, S. (2015). Abrirse al pensamiento, abrirse al Otro: una reflexión sobre el respeto y la alteridad en Wilfred R. Bion y Emmanuel Lévinas. *Desafíos*, 27(2), 187-217. doi:10.12804/desafios27.2.2015.06
- Mélich, J. C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 11-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238710>
- García Ruiz, P. E. (2013). Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, LV(159), 105-126. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682013000100004&lng=es&tlng=es.

Ficha de revisión documental No. 16

Elementos para la revisión documental	Indagar sobre el papel del docente y la relación dialógica entre estos y los estudiantes como garantía de otredad.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M.; Romero, L (2013). Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire. Ciencia, Docencia y Tecnología , ISSN-e 1851-1716, ISSN 0327-5566, Año 25, N° 48, 2014 , págs. 113-147
Descripción general del documento	Este artículo presenta el análisis de algunas de las principales líneas del trabajo desarrollado por Paulo Freire, cuyo pensamiento es un aporte relevante al campo de la educación en el siglo XX. En esta investigación, la propuesta fue realizar aportes para esa reflexión y, en vinculación con la lectura desde otros autores –H.Arendt, E. Dussel. E Levinas, A. Gramsci–, se avanzó en el estudio de aspectos de la obra del pensador brasileño considerados estratégicos en su planteo metodológico: diálogo, praxis, concientización, vínculo pedagógico, comunicación, cultura e imaginación.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Pedagogía y comunicación, educación y cultura, Paulo Freire, concientización política, vínculo pedagógico.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • “... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa. (...) ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos...” (Ibid.:90). Freire 1975, p. 117 • Su tarea no es la de entregar conocimientos, sino la de construir “pensamiento auténtico”. Su tarea es la de “convivir, simpatizar,... comunicarse” (Ibid.: 84-85). Del educando se espera el desarrollo de su conciencia crítica, de donde resulte “su

inserción en el mundo” (Ibid.:79), de manera que sea capaz de producir el descubrimiento del mismo y su transformación.

- Diálogo: Es el modo de ser propiamente humano, el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante. “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.” (Freire, 1973:46) p. 118
- Por medio del aprendizaje dialógico, cada persona construye nuevas comprensiones sobre la vida y acerca del mundo y reflexiona sobre su cultura y sobre las otras culturas, pudiendo escoger con mayor libertad su manera de vivir y de relacionarse, así como también desarrollar el sentido de que este proceso ocurre con otras personas. (p. 124)
- la educación en tanto que diálogo potenciador de las capacidades humanas de ruptura y desnaturalización de los procesos sociales se ha ido produciendo históricamente en el marco de los vínculos intersubjetivos de/en la experiencia cotidiana, a título de “necesidad” de educación permanente. (p. 127)
- de acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo. (p. 141)
- Ello implica entender y hacer la educación como un proceso ético de reconocimiento y acogida, un “hacerse cargo” del otro con todo su pasado, su futuro, pero sobre todo con su presente; exige concebir a la educación como un compromiso con la vida, con el alumbramiento de alguien como ser nuevo, pero también como negación de toda forma totalitaria de comprender al mundo y el ser humano. (p. 142)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

Preguntar por el tipo de pedagogía que debe desarrollarse en la escuela, debe pasar indudablemente por reconocer la educación como práctica de libertad propuesta por Freire, este documento a través de sus categorías de análisis, plantea la posibilidad de problematizar el papel del docente en el ejercicio de aprendizaje propio del encuentro entre el y sus estudiantes. Considera un desafío en donde se concibe al otro antes que a sí mismo para lograr una democratización del aprendizaje.

Ficha de revisión documental No. 17

Elementos para la revisión documental

Al considerar posibilidades de construcción que impliquen la búsqueda por transformar procesos educativos en la escuela, es necesario plantear el tradicionalismo que actualmente, en pleno siglo XXI se sigue desarrollando en la escuela. Ponerlo de manifiesto permite encontrar sus tensiones y tras ello, problematizar las situaciones más apremiantes. Es interesante como se maneja la literatura como un abordaje directo a la generación de experiencias con la lectura.

Tipo de fuente

Artículo de investigación

Referencia del documento (fuente)	Ortíz, R. (2018) Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. Uni-pluri/versidad, Vol. 18, N.º 1. Resuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7007284.pdf
Descripción general del documento	El presente artículo plantea la necesidad de desplazar el enfoque tradicional que caracteriza al maestro en formación como enseñante de la literatura, a la de mediador que propicia experiencias de lectura tendientes a desarrollar en sus estudiantes una formación literaria. Para ello se trazan varios planos de discusión implicados en el campo de la didáctica de la literatura que imparten los programas universitarios de formación de maestros. La reflexión destaca la necesidad de que el maestro en formación busque generar experiencias de lectura en sus estudiantes en las cuales la subjetividad de su mundo socio-cultural y personal, halle en la narración literaria un espacio que enuncia y abarca aquellos aspectos de la cotidianidad que constituyen sus experiencias reales y posibles, encuentro que conduce al desarrollo de su formación literaria. Lo anterior supone, entonces, modificar la concepción de estudiante que el maestro en formación asume, pues dejaría de ser la de aprendiz de literatura, para entenderse como un lector que experimenta el encuentro del mundo del texto con su propio mundo, comprensión que, necesariamente, modifica el papel mismo del maestro en este proceso.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Categorías: didáctica de la literatura, interdisciplinariedad, lectura-experiencia, mundo del texto literario, mundo del lector
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • (...) uno ya no es el mismo cuando se topa con la literatura. El ser del hombre alterado: “quien haya leído La metamorfosis de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (Steiner, 2003, p. 27). (p.58) • Nuestra certeza se desmorona, se agita, entra en cuestión al toparse con ella; alejada de las pretensiones de alcanzar verdad, la literatura trae ante sí mundos que se acercan a la enramada del ser, de la vida, de la oscuridad, del desconocido y de lo desconocido, y lo hace, precisamente, en el lenguaje pues “la obra literaria está hecha, después de todo, no con ideas, no con belleza, no, sobre todo, con sentimientos, sino que la obra literaria está hecha con lenguaje”, el cual está inserto en una “red de signos distintos” “que circulan dentro de una sociedad dada” (Foucault, 1996, p. 90). Ahora bien, dichos signos no son lingüísticos, son, más bien, de carácter económico, monetario, religioso, social (Foucault, 1996, p. 90). • El carácter del lenguaje literario, hecho de signos de la vida, de signos del mundo, reclama un lector crítico que asuma el papel de egiptólogo: que viva la literatura desde adentro, de manera que sea atravesada por sus diversos pliegues y matices, penetrando sus formas, intuyendo sus alcances, confrontando sus sombras, en la esperanza de no salir ni absuelto ni ileso, sino alterado.

- Por lo anterior, es dable afirmar que el decir literario atañe nuestros decires del mundo. El reconocimiento de la existencia de otros decires que nos conciernen y el análisis de las relaciones que ligan el decir literario con el mundo, es un complejo ejercicio que pasa por el mundo del lector puesto que el texto permanece ajeno hasta que dicha apropiación acontece (p.59) (...) es allí donde el papel del maestro pasa de ser enseñante a posibilitador de la explicitación de mundos posibles, que permita a sus estudiantes establecer relaciones entre el mundo del texto y su mundo propio.
- "...el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector" (Ricoeur, 2004a, p. 151). La explicitación de las posibilidades de que esta intersección se encuentra nutrida, hace parte del papel mediador que el maestro provoca en sus estudiantes como ayuda para que ellos deriven la lectura en experiencia.
- Narrar es prolongar la existencia, es hacerla otra, es transgredir la realidad, es buscar completarla pues esta, quizás, ya no tiene nada que agregar.

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	<p>Algunas reflexiones a tener en cuenta respecto al texto resumido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesaria la categoría de hombre alterado, plantea una relación con el sujeto de la monografía, que cuestiona y es cuestionado por las palabras del texto, su contexto y su simbología. • El concepto de narración, tan propio de la escuela primaria, es interesante la apuesta del docente-narrador. ¿Cuál es la importancia de este en la construcción de sentido que se tenga sobre un texto y la problematización del mismo en un escenario en particular? • ¿Cómo se considera un lector crítico? ¿Cuál es la relación que se tiene en el discurso construido en conjunto?
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Barthes, R. (2011) El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del collége de france. México: Siglo XXI Editores. • Foucault, M. (2005). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI Editores. • Foucault, M. (1991). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores. • Foucault, M. (1996). De lenguaje y literatura. España: Paidós. • Gadamer, H. (2005). Verdad y método I. Salamanca: Ediciones Sígueme. • Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI Editores.

Ficha de revisión documental No. 18

Elementos para la revisión documental	Lograr relacionar varios aspectos de la lectura, entre ellos, el sentido de la lectura como potenciadora de libertades y encuentro con los otros, el otro autor y los otros intérpretes del sentido del texto. Así mismo, encontrar el sentido vinculante con las posibilidades e importancia del docente en tanto narrador e incentivador a los procesos de lectura como práctica de libertad.
Tipo de fuente	Artículo de investigación

Referencia del documento (fuente)	Guerrero, G. (2016) Vivir la lectura. Boletín virtual Redipe-julio-vol5. pp 101-110. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064426.pdf
Descripción general del documento	Vivir la lectura significa aprender a valorar lo que hay en ella, siendo el ser de lo humano lo que se alimenta de esa realidad textual que llega a ser valorada y apreciada desde diferentes ángulos. Desde el ser de la lectura nos ubicamos en el ser de nuestra condición humana. De ese modo será posible que el escolar, el novel lector, aprenda a vivir la lectura. Vivir en estado de lectura, como si se tratase de una práctica más, de las múltiples que ejerce el ser humano, es lo ideal, y quizá una de las más importantes para llenar de vida el carácter subjetivo y de apetencia a la que todo ser humano tiene derecho desde una opción muy personal para mirar el mundo.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Este documento permite reconocer el sentido de la lectura como práctica de libertad, el reconocimiento a su vez del docente como actor importante en el encuentro entre la lectura del texto y la interpretación del estudiante, relacionándolo con dos procesos importantes a tener en cuenta en la monografía, por un lado, el sentido que cobra la lectura y por otro, el sentido de transformación que cada sujeto plantea y que se transmite al otro en tanto interlocutor por excelencia.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las grandes opciones de vida para enriquecer el ser está en la lectura. Cuando esta es adecuadamente asumida, le brinda a nuestra condición humana una gran libertad interior, la cual nos lleva a optar por encuentros cada vez más satisfactorios de vida. (p. 101) • Se vive la lectura porque desde ella se aprende “a amar lo que es bello, grande, divertido, fino y sutil. ¿Cómo se escogen los textos? La respuesta del adulto responsable es clara: ofrezco los textos que me gustan, que me conmueven personalmente” (Patte, 2011: 44). (p. 102) • (...) es el adulto, en este caso el profesor, quien primero aprende a vivir la lectura para que se convierta en el más efectivo mediador y en promotor de los textos que le gustan y que le conmueven. • es en este espacio de interpretaciones, según sea el nivel de conciencia de cada lector, en el que se puede fraguar un cierto “poder de libertad, de liberación, de inadecuación” (Bravo, 2009: 139) • Por consiguiente, se trata de una “lectura en libertad, la que se aleja del dominio del control pedagógico” (Bravo, 2009: 150), y que se la asume desde el mayor deleite estético, cognitivo y axiológico (p. 103) • “la lectura impregna la subjetividad. La transforma, la moldea. • Aquí es donde el acto de lectura se hace posible gracias a la noción de libertad que cada lector tiene para formarse y proyectarse como ser humano, y qué mejor desde “un amor auténtico por el libro y la lectura y una disponibilidad indudable para compartir con los demás ese amor que nos lleva a buscar congéneres” (Argüelles, 2009: 77) desde unos objetivos que “no son ni el libro ni la lectura, sino los seres humanos y su relación con los libros y la lectura, en una búsqueda de un mayor y mejor disfrute por la vida” (Argüelles, 2009: 77).

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Relacionar los conceptos de inadecuación de Guerrero, al de alteración que propone Ortíz, es un buen presupuesto de transformación que se requiere en los procesos de construcción del texto y la lectura como posibilitador en el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas. Así mismo, Ortíz (2018, p. 151) expresa: Narrar es prolongar la existencia, es hacerla otra, es transgredir la realidad, es buscar completarla pues esta, quizás, ya no tiene nada que agregar. A lo que se suma el aporte de Guerrero, citando a Bravo (2009, p. 150) “como un pedazo de vida apartado de la vida, pero dotada de la rara capacidad de hacer más preciosa e intensa esa vida de la que se aparta”, comprendiendo la lectura como libertad.
---	---

Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Navarro, J. (1979). “Lectura y literatura”. En Bustamante, G. y Jurado, F. – compiladores- (1998). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. • Patte, G. (2011). ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas. (Lirio Garduño Bueno, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. • Zuleta, E. (1985). “Conferencia sobre la lectura”. En Bustamante, G. y Jurado, F. – compiladores- (1998). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
--	---

Ficha de revisión documental No. 19

Elementos para la revisión documental	Comprender el deber ser de la pedagogía, la lectura y los procesos de reconocimiento de la realidad, es interesante, toda vez que se haga un paralelo con las formas que se aplican hoy en la escuela y que requieren una transformación en todo el sentido posible. Se entiende aquí la dinámica real de escenarios educativos que comprenden la lectura como un ejercicio mecánico que vale la pena resignificar.
--	---

Tipo de fuente	Artículo de investigación
-----------------------	---------------------------

Referencia del documento (fuente)	González, G. (2012) ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y A ESCRIBIR EN PRIMER GRADO. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59. pp. 189-206. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a09.pdf
--	---

Descripción general del documento	El documento propone describir las estrategias de enseñanza que utilizan cuatro maestras de primer grado de una escuela primaria pública de gestión estatal y analizar sus concepciones de lectura y escritura. Se llevaron a cabo observaciones de las clases de lengua, entrevistas dirigidas a cada docente y a los directivos, además del análisis de los cuadernos del alumnado. Una de las conclusiones globales del trabajo es que la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía anclada en lo disciplinario que se expresa en la visión homogeneizadora de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes.
--	---

categorías de investigación o categorías particulares de	estrategias instruccionales; alfabetización inicial; lectura; escritura; literatura
---	---

análisis relacionadas con el documento y las citas.	Aunque no desarrollo estas categorías en la monografía, se hace interesante la mirada que tiene esta investigación en cuanto a la labor docente para la inserción de los estudiantes al mundo de la lectura. Desde una crítica a prácticas cotidianas que se reconocen en el aula.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • Como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura (Lerner, 2001), se lee solo en el marco de situaciones que le permiten a la docente evaluar el desciframiento de palabras y oraciones por silabeo. (p. 197) • Porque los libros son enigmas a develar, contienen «secretos» de los que queremos apropiarnos, transforman nuestra mirada respecto del mundo y nuestra interioridad, nos permiten apartarnos por un momento de la premura del día y nos instalan en la intimidad. La lectura, bien lo sabemos, es una forma de felicidad (Gaspar y González, 2006, p. 63). (p. 198) • las infrecuentes ocasiones de lectura de textos literarios nos llevan a dar cuenta de que en estas aulas de primer grado lo que prima en las estrategias de enseñanza es el control, y si todo está exhaustivamente controlado significa que en la propuesta pedagógica no existe real apertura al espacio de disfrute y ensoñación que habilita la literatura. • Esto nos remite a lo que Cucuzza y Pineau (2002) consideran como la escena fundante de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura argentina, la escena de lectura del Requerimiento. En la misma, según Pineau (2009, p. 14), «hay quien tiene el saber, quien viene a plantear la verdad al otro que solo puede aceptar y solo puede escuchar, no puede preguntar». (p. 199) • la mayor parte de las estrategias de enseñanza analizadas muestran resabios de una pedagogía disciplinadora que se expresa en la visión homogeneizante de la realidad y en el control exhaustivo de los aprendizajes. • El desarrollo de la lectura como un mecanismo o ejercitación nos remite a una «problemática centrada en la cuestión del primer aprendizaje, pues no se imagina que el acto de leer pueda ser otra cosa que esa técnica que se aprende en algunos meses» en los grados inferiores (Chartier y Hébrard, 1994, p. 553).
Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Las relaciones humanas dentro del aula, hacia la consolidación de relaciones intersubjetivas, requiere comprender los actores que de manera inicial se reconocen en ella, es el docente y el estudiante los actores en constante encuentro. Por ello, esta investigación y sus categorías, dan un acercamiento a comprender las formas como aún hoy se mantiene un orden homogeneizante, que hace eco, frente a los avances que se ha tenido a manera investigativa de las posibilidades de acción frente al aprendizaje, apartándose de las formas tradicionalistas.
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	<ul style="list-style-type: none"> • Dussel, I. y Southwell, M. (2010). «La docencia y la responsabilidad política y pedagógica». El Monitor de la Educación, n.º 25, pp. 26-29. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf. • Solé, I. y Gallart, I. (1995). «El placer de leer». Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, año 16, n.º 3, pp. 2-8. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf. • Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica/Grijalbo.

Ficha de revisión documental No. 20

Elementos para la revisión documental	Aportes a la reflexión sobre el sentido político de los escritos, que analizados por los estudiantes, permiten comprender el sentido del texto y la postura sociohistórica del mismo.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Arias, G. (2018) La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. Revista de Educación & Pensamiento. pp. 17-27. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592444
Descripción general del documento	La lectura crítica aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento dado que permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo. Ayuda a comprender e identificar la realidad histórico-social, de manera contextualizada, siendo indispensable para entender el texto. El estudiante logra ubicarse e interesarse en la lectura cuando se potencializa la motivación que requiere antes de enfrentarse a un proceso lector. Es una estrategia importante que desarrolla el razonamiento lógico, tomando como base el signo lingüístico. Así se logra adquirir el vocabulario de forma lógica y asociándolo a su realidad, pues se traslada a todas o la mayoría de usos de dicho signo. Esta herramienta permite razonar, analizar, percibir, las situaciones cotidianas que no son decodificadas completamente. El currículo es planteado desde la estructura social como la mejor y mayor forma de garantizar el conocimiento lingüístico, cognitivo y comunicativo en prácticas permanentes. La práctica educativa cuenta con un sinnúmero de métodos y técnicas que buscan ante todo mejorar y optimizar el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura; pero si no cuenta con la motivación y empatía entre alumno –docente en vano se promueve la formación de un ser holístico.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Estrategia metodológica- análisis- categorías-lectores críticos.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none">• Si no se encuentra el sentido a la lectura jamás se la podrá disfrutar, peor aún dimensionar la intencionalidad y transcendencia de un texto. (p. 18)• Ampliar la perspectiva de análisis ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, porque se busca relacionar el texto con el contexto. (p. 19)• ... porqué el lenguaje es el instrumento del ser humano, para lograr relacionarse con el resto; sin lenguaje no hay comunicación. El estudiante descubre el pensamiento de un autor, identifica su ideología, estilo y transcendencia socio-cultural, que a su vez puede transformarlo, cuando toca sus resortes más profundos. Entonces tendrá utopías por las cuales luchar o “simplemente” aprender a descubrir cómo funciona la sociedad y lo que se debe hacer cada día para fortalecer las buenas prácticas lectoras como ente activo. La pasividad no es una opción, no se la puede legitimar desde ningún punto de vista (p. 23)

- Los textos se generan por eventos sociales, identificarlos conlleva inferir cuándo un texto es demagógico o no. A mayor desarrollo de la capacidad lingüística, mayor comprensión y contextualización del texto.

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Estas citas proponen ampliar la mirada frente a lenguaje y la comunicación que se desarrollan como instrumento a partir de la lectura crítica de textos, así como la lectura crítica de la realidad. Amplia también la mirada frente al sentido de capacidad lingüística del lector como posibilidad y contextualización del texto que lee.
Fuentes bibliográficas referentes (Pueden ayudar a mi indagación)	Leyva, H. (4 de diciembre de 2012). La mayéutica: el arte de enseñar con preguntas. https://es.slideshare.net/hugocorzoleyva/la-mayutica-el-arte-de-ensear-con-preguntas

Ficha de revisión documental No. 21

Elementos para la revisión documental	Reconocer elementos necesarios en la lectura, que permita comprender el sentido vinculante de la realidad.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Pardo-Fernández, R.; Larios-Medina, F. (2020) La cotidianidad en los cuentos de Mendoza Hernández: experiencia estética e ironía. <i>Arte, Individuo y Sociedad</i> 32(2), 519-533. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/65476/4564456553110
Descripción general del documento	Este trabajo busca, reflexionar sobre la experiencia estética y la ironía como elementos que trascienden el texto ficcional y establecen una relación directa con la realidad extratextual, a partir de la lectura de dos cuentos del escritor Primo Mendoza Hernández recogidos en su libro <i>Territorios</i> (2009).
Categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Narrativa urbana; experiencia estética; ironía; Tepito; Primo Mendoza.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • (...) no es exacto decir que la ficción me represente una realidad ficticia, sino que representa justamente una realidad en ficción. ¿Qué realidad? No una idea de realidad, sino esta realidad: la realidad física. (Zubiri, 2005, pág. 19) (p. 524)

- En la lectura de un cuento, por tanto, somos capaces de percibir una experiencia significativa en tanto se establecen parámetros de operación de la historia, los personajes, su lenguaje y el espacio en el que llevan a cabo sus acciones.
- Al respecto, el filósofo norteamericano John Dewey en su obra estética de 1934 *El arte como experiencia* (Dewey, 2008), sostiene que es un error de las perspectivas tradicionales considerar al arte por fuera del ambiente histórico, natural y social en el que está inmerso y del que no debe ser separado. (p. 528)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Leer un cuento y reconocer que la ficción que allí se manifiesta, se acompaña de narrativas que circundan a las comunidades que padecen situaciones de marginación social es entender la ironía y la estética, que aunque no tengan como intención inicial dar cuenta de una realidad, pone de manifiesto, a través de la literatura, apuestas para favorecer y reconocer los fenómenos sociales que se plantean en la realidad ficticia, pero que invita a cada lector a ponerse en el lugar de..., a reconocer realidades conocidas y otras inimaginables, esto plantea para esta monografía, la idea de que la lectura debe comprometerse con el relacionar contextos, interpretar, indagar y reflexionar sobre lo escrito, del mismo modo que lo vivido.
---	--

Ficha de revisión documental No. 22

Elementos para la revisión documental	Reconocer conceptualizaciones de relaciones intersubjetivas y vislumbrar aspectos prácticos en los cuales se llevan a cabo estas relaciones dentro del aula.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Leal, R (2011) La idea de "vivido-proyectado". Un criterio para interpretar las relaciones intersubjetivas en el campo de las ciencias sociales. Alpha: revista de artes, letras y filosofía , ISSN 0716-4254, N°. 33, 2011, págs. 131-146. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848224
Descripción general del documento	Este artículo pretende continuar con la teoría de <i>los motivos</i> de Alfred Schutz, para lo cual propone mostrar la teoría de lo vivido-proyectado como recurso metodológico, al tiempo que vislumbra algunas relaciones intersubjetivas que se plantean entre diversos actores, fundamentalmente entre maestros-estudiantes y entre los propios estudiantes.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Fenomenología, teoría de la acción, vivido-proyectado, proyectos de acción, relaciones intersubjetivas.
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias que debería utilizar el profesor para tener algún grado de certeza —a priori— que su propósito profesional tenga el resultado esperado? Pareciera que el maestro, primeramente, se ve impelido a conocer los proyectos de acción de sus estudiantes; es decir, en el contexto de la cotidianidad académica el

profesor deberá reconocer que el otro es un actor, distinto de él; que tiene una biografía diferente a la suya y que sus raíces se encuentran más allá del ámbito puramente escolar. El estudiante ha tenido experiencias y vivencias en su vida diaria y escolar que también son distintas de las que ha tenido y tiene su maestro. Así, aceptar que el estudiante vive en un ámbito cotidiano distinto del escolar y que al mismo tiempo necesita de su maestro —en el contexto académico, profesional y formativo, en general— para lograr sus objetivos educativos requiere, adicionalmente, asumir que el Profesor se encuentra con el problema de alcanzar sus propósitos profesionales. (p. 139)

- Un conocimiento de la biografía del otro y un reconocimiento de él como un otro que es similar, pueden ayudar significativamente tanto en la interpretación como en el conocimiento del yo de la conciencia de cada actor social. (p.140)
- las relaciones intersubjetivas que puedo establecer con un congénere que, entre otras posibilidades, nos llevan a consensuar proyectos para ejecutar en conjunto con ellos en la vida cotidiana; potencialmente, esos proyectos pueden estar orientados a establecer relaciones con nuestros sucesores (p. 136)
- si observamos que ambas conciencias —del profesor y del estudiante— se encuentran dispuestas a compartir las vivencias que cada uno ha tenido en el transcurso de su vida estudiantil y profesional, respectivamente, entonces el maestro y el discípulo habrán establecido relaciones intersubjetivas. (p. 138)

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	Fundamentalmente aporta a la monografía, al comprender las relaciones intersubjetivas que en la cotidianeidad se plantean en el aula de clases, entre actores como maestro-estudiantes y entre estudiantes. Permite, por tanto, clarificar el capítulo 4 de los resultados de discusión, lo cual deja de manifiesto una ruta práctica que posibilita poner en acción el consolidado teórico aquí manifiesto.
---	--

Ficha de revisión documental No. 23

Elementos para la revisión documental	Interpretar otras miradas desde las cuales se aborda el concepto de relaciones intersubjetivas, para encontrar puntos en común y tensiones entre ellas. Aquí se hace una lectura a partir de la educación intercultural.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C. y Mansilla, J. (2019) Relaciones intersubjetivas en el campo de la interculturalidad. Saberes culturales mapuche. Atenea N°. 520. Concepción dic. 2019. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622019000200011
Descripción general del documento	El presente documento, retoma el encuentro entre dos culturas, los Mapuche y los “occidentales” para hacer un estudio frente a cómo interpretar sus relaciones intersubjetivas a través de la educación intercultural. Potenciando el diálogo y comprobando su importancia

a través de propuestas de intercambio de saberes, que generarían una transformación curricular más cercana a saberes, propuestas y contexto de su comunidad.

categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.

Intersubjetividad; diálogo; saberes culturales mapuche; kimche; educación intercultural

Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)

- (Alfred Schutz- Mundo de la vida) Este autor plantea que en el lebenswelt ocurre el fenómeno de la intersubjetividad, donde los sujetos interactúan a partir de las relaciones sociales. Por tanto, el mundo de la vida es el lugar donde las personas interactúan, en el cual intercambian vivencias. En este sentido, Schutz emplea otro término para referirse al mundo de la vida, "el mundo de la vida cotidiana" como expresión de los procesos subjetivos e intersubjetivos, puesto que el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo, dado que, por un lado, este mundo no es mío y privado sino común a todos nosotros y, por otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales.
 - Solo nos descubrimos cuando somos capaces de reconocernos en el Otro. Se trata de descubrir el origen intercultural de nuestras culturas mediante el reconocimiento y la comprensión del Otro a través de un flujo de experiencias y vivencias.
 - El reconocimiento del Otro facilitaría la comprensión y el descubrimiento de significados, creencias y conocimientos distintos a los que yo poseo, del mismo modo, proporcionaría la construcción de proyectos de vida en común, sobre la base de un marco epistemológico de conocimientos científicos y saberes, y conocimientos culturales
-

Aporte de la(s) cita(s) a la investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)

La mirada de la categoría relaciones intersubjetivas a partir de la educación intercultural, ofrece una interesante apuesta que relaciona de manera específica el reconocernos, la comprensión del Otro y la interpretación de experiencias y vivencias. Aporta específicamente en el capítulo 2 para entender las tensiones presentes junto a iradas desde la pedagogía y la filosofía.

Ficha de revisión documental No. 24

Elementos para la revisión documental

Se reconoce la intersubjetividad, así como conceptos que la atañen desde una mirada filosófica, se analiza esencialmente aspectos relacionados a las relaciones vinculantes entre estudiantes y maestros.

Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Ojeda-Lopeda (2017). Presentación del conocimiento en el aula través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merlau-Ponty. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 4(7). 69 – 82. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195266
Descripción general del documento	El autor reconoce la mirada fenomenológica del filósofo Merlau-Ponty en relación a conceptos como alteridad, relaciones intersubjetivas, relaciones vinculares y sensación. Luego, a través de unos casos hipotéticos acaecidos en el aula sobrepone la sensación experiencial sobre los procesos intelectivos.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Sensación experiencial. Conocimiento. Fenomenología. Educación. Lenguaje
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto en la propuesta fenomenológica consiste básicamente en un ser en relación con el mundo, vinculado al mismo: “El mundo es aquello mismo que nos representamos, no en cuanto hombres o en cuanto sujetos empíricos, sino en cuanto somos, todos, una sola luz y participamos de Uno sin dividirlo” (Merlau-Ponty, 1993, 11); en esa participación que el sujeto tiene con el mundo él se descubre como ‘ser del mundo’ ” (Merlau-Ponty, 1993, p. 13), sin embargo este descubrimiento no es posible sin que aparezca necesariamente la figura del Otro. (p. 73) • reconoce que su mirada afecta aquello que es mirado; un sujeto que no sólo está en relación con el mundo, sino que descubre y es consciente de tal relación; que siendo diferente al otro, también ve cómo ese otro le permite completarse y en ese sentido, nuevamente, es consciente del vínculo entre sí y el otro. (p.74) • Para la fenomenología existe algo que precede a lo nominal, a lo racional. El camino del conocimiento se inicia en lo sensitivo como elemento primario del acto cognitivo, (...). La sensación experiencial es la que vincula al sujeto con el mundo, y es este vínculo el que preexiste a la actividad reflexiva del pensamiento • La modernidad dio tal importancia a la razón que terminó por olvidar, incluso hasta negar, la sensación del sujeto como elemento válido para el conocimiento. (p. 75) • La sensación experiencial lleva al sujeto a saber que a pesar de lo novedoso que pueda parecer un conocimiento, él sabe –intuye, siente-, algo al respecto, porque ha tenido algún tipo de experiencia con aquello que así visto, finalmente no resulta del todo novedoso (p. 86) • Lo importante es que a las intuiciones y sensaciones experienciales de los alumnos se les da cabida en el aula. (p.78)
Aporte de la(s) cita(s) a la	Poner sobre la realidad conceptos como intersubjetividad y relaciones intersubjetivas, implica reconocer las prácticas cotidianas, que cobran sentido en la interpretación y análisis

investigación (Reflexión y análisis del tema y sus categorías, a partir de la cita)	del mismo. Estas categorías aportan al cuarto capítulo de la monografía, implica una mirada fenomenológica sobre el conocimiento y la importancia del sentir y el intuir en este proceso.
--	---

Ficha de revisión documental No. 25

Elementos para la revisión documental	Nuevas propuestas del aprendizaje, a partir de la intersubjetividad que se manifiesta en el afecto, esto aplica para el capítulo 4 de la monografía.
Tipo de fuente	Artículo de investigación
Referencia del documento (fuente)	Bertoni, E y Quintela, M. (2015). «La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía». En: InterCambios, vol. 2, n.º 1, junio. Recuperado de: file:///C:/Users/01PC/Downloads/Dialnet-LaDimensionAfectivaEIntersubjetivaDelAprendizajeUn-5436826.pdf
Descripción general del documento	Este documento desarrolla a grandes rasgos la idea del aula como espacio de interacción y complejas relaciones comunicativas, que reconoce antes que el conocimiento y el aprendizaje, los procesos afectivos.
categorías de investigación o categorías particulares de análisis relacionadas con el documento y las citas.	Subjetividad, intersubjetividad, afectividad, aula, aprendizaje
Cita(s) de apoyo a la investigación (Acorde a normas APA)	<ul style="list-style-type: none"> • Hoy ya no es posible concebir la dialógica del aprender-enseñar, enseñar-aprender sin pensar y sentir, lo que es «ser sujeto». (p. 22) • el aula no podía ser vista nunca como el simple lugar (topos) donde se reúnen docentes y alumnos de acuerdo con roles preestablecidos (unos enseñan, otros aprenden), sino que la mirada debía dirigirse a ese sistema complejo de interrelaciones comunicativas que se concretan en un tiempo en acto, en el aquí y ahora, de carácter epistemológico y pedagógico. • Dos procesos bien diferenciados lo caracterizan: un proceso de recuperación de información relevante ya familiar y otro que se encarga de aplicarlo a la nueva situación; mediante un proceso de extrapolación, se establece la correspondencia entre ambos. (p. 23) • ha sido parte de nuestra experiencia el constatar una tendencia a tratar lo afectivo y lo vincular en el aula a partir de una matriz de seducción demagógica, que es una forma disfrazada del autoritarismo que caracteriza a la pedagogía tradicional. No en vano la seducción que toma esta forma generalmente va acompañada de un poderoso discurso docente que rara vez da paso a la escucha del estudiante y por lo tanto

mantiene la estructura expositiva-explicativa o demostrativa de una clase centrada en el profesor que caracterizó a la didáctica clásica. (p. 24)

- «tiempo en acto» tiene que ver con el sentido que se puede imprimir al aula a partir de la significatividad, la calidad del conocimiento que se construye y la atmósfera afectiva que impregna la totalidad de lo aportado por el docente y los alumnos. (p. 25)

**Aporte de la(s)
cita(s) a la
investigación
(Reflexión y
análisis del tema
y sus categorías,
a partir de la
cita)**

Aporta al capítulo 4 de los resultados, afianza el proceso de reconocimiento de las relaciones intersubjetivas que deben plantearse en la escuela.
