Semillero Gifa: mediación intercultural y decolonial de las literacidades en la educación superior

GIFA Research Group: Intercultural and Decolonial Mediation of Literacies in Higher Education

Adriana Chacón
Universidad Pedagógica Nacional
achaconc@pedagogica.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-3951-3690

Carolina García-Ramírez
cgarciar@pedagogica.edu.co
Universidad Pedagógica Nacional
https://orcid.org/0000-0002-5548-9363

Semilleristas Gifa[1]

Recepción: 15 de junio de 2026 | Evaluación: 21 de julio de 2026 | Aceptación: 11 de agosto de 2026

Cómo citar este artículo | How to Cite This Article:
Chacón, A. y García Ramírez, C. (2026). Semillero Gifa: mediación intercultural y decolonial de las literacidades en la educación superior. *INFOCUS, V.1* (1), 22-43

CC BY NC ND

1 El reconocimiento de la autoría de las semilleristas angayusas constituye una apuesta ético-política de la vida epistémica que recorremos en Gifa, a través de la cual visibilizamos la producción intelectual de las participantes, cuyos aportes se ubican al mismo nivel de las estimadas autoridades académicas. Ello en consonancia con nuestra mirada decolonial e intercultural de la investigación, desde la cual es fundamental reconocerlas como autoras y productoras de conocimiento, no únicamente como fuentes testimoniales. Este proyecto de investigación se pudo realizar gracias a la participación activa y afectiva de las semilleristas de Gifa, por eso es importante reconocer la autoría de ellas en este proceso, pues, desde la posibilidad de la construcción de una comunidad de aprendizaje, la investigación se convierte en una apuesta comunitaria, por ello, Salomé Quintero Herrera, Karen Guavita Mancera, Mariana Flórez Arredondo, Carolina Rodríguez Aranzález, Jaider Ramírez Ramírez, Nathalia Ramírez Calderón, Dángely Gordillo Zambrano, Carol Ortíz Ospina, Angie Liudmila Velasco Arenas, Nicol Arias Moreno, Marialejandra Chocontá Osorio, Lorena Silva Silva, Ángela Torres Cárdenas, este palabrandar es escrito junto a ustedes.

Resumen

La presente investigación se inscribe en una perspectiva sociohistórica, intercultural y decolonial de las prácticas de literacidad en el contexto universitario. Su propósito fue comprender cómo la mediación de literacidades con perspectiva intercultural contribuye a la configuración de una comunidad aprendiente y al reconocimiento de formas otras de leer, escribir y significar el mundo. La investigación Semillero Gifa: de la narración e investigación a la mediación lectoescritora con perspectiva intercultural se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante la investigación-acción y la metodología biográfico-narrativa. La ruta metodológica comprendió la reconstrucción de biografías lectoescritoras, la lectura dialógica, la escritura narrativa y la reflexión colectiva, a través de círculos de la palabra, cartografías de sentires, evocación de memorias y talleres textiles. Los hallazgos evidencian la potencia de las biografías lectoescritoras para la formación en investigación, la conversación y la lectura compartida como prácticas epistémicas y afectivas, la emergencia de una comunidad aprendiente fundada en el cuidado y la reciprocidad, y la contribución de la mediación intercultural al fortalecimiento de la justicia epistémica. Así, el Semillero Gifa continúa hilando y tejiendo una trama de sentidos que acuerpa lo diverso, lo sensible y lo político.

Palabras clave: comunidad aprendiente; interculturalidad crítica; justicia epistémica; mediación de literacidades; metodología narrativa.

Abstract

This study is grounded in a sociohistorical, intercultural, and decolonial perspective on literacy practices in higher education. Its purpose was to understand how literacy mediation from an intercultural perspective contributes to the formation of a learning community and to the recognition of alternative ways of reading, writing, and making meaning of the world. The research project, Gifa Research Seedbed: From Narrative and Inquiry to Literacy Mediation from an Intercultural Perspective, adopted a qualitative approach based on action research and biographical-narrative methodology. The methodological path involved the reconstruction of literacy biographies, dialogic reading, narrative writing, and collective reflection through talking circles, affective mapping, memory work, and textile workshops. The findings highlight the potential of literacy biographies for research education, the role of conversation and shared reading as epistemic and affective practices, the emergence of a learning community grounded in care and reciprocity, and the contribution of intercultural mediation to the strengthening of epistemic justice. In this way, the Gifa Research Seedbed continues to weave a network of meanings that embraces diversity, sensibility, and the political dimensions of educational practice.

Keywords: action research; critical interculturality; epistemic justice; learning community; literacy mediation; narrative methodology.

> (...) cortar, hilar, torcer, bordar, apuntar e ir de un lado a otro de las tramas y urdimbres del pensamiento y la palabra. En tal sentido, sus escrituras y sus lecturas andan simultáneamente al envés y al revés, al derecho y al contrario, y, por supuesto, van desde el detenerse para reflexionar ante un computador o sobre una piedra pintada hasta el moverse en ciudades globales (como Bogotá y Milán), participar en la asamblea nasa de Pioyá o recorrer los paisajes lingüísticos en el nororiente del Cauca.
>
> (Miguel Rocha en el prólogo de Palabrandar de Ferrari, 2020, p. 11).

Introducción

Las prácticas de lectura y escritura que circulan en la universidad no constituyen únicamente herramientas para acceder al conocimiento. También son escenarios donde se producen y reproducen relaciones de poder, jerarquías culturales y formas de legitimación de ciertos saberes y modos de nombrar el mundo. En estos espacios convergen historias de vida, memorias, lenguajes, afectos y trayectorias diversas que, con frecuencia, encuentran dificultades para ser reconocidas dentro de las convenciones académicas dominantes. En nombre del rigor y la universalidad del aprendizaje, la universidad ha privilegiado determinadas formas de construir conocimiento, relegando otras maneras de sentir, narrar y significar la experiencia humana.

Desde los estudios de literacidad, las perspectivas interculturales críticas y los enfoques decoloniales, diversas autoras y autores han advertido que la lectura y la escritura no son prácticas neutras ni exclusivamente técnicas, sino prácticas sociales e históricas atravesadas por disputas epistémicas y culturales. En este contexto, resulta pertinente preguntarse por las posibilidades de construir espacios formativos capaces de reconocer la pluralidad de voces, memorias y saberes que habitan la universidad y propiciar relaciones más horizontales en la producción y circulación del conocimiento.

Estas inquietudes han acompañado el caminar del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa y, particularmente, del Semillero Gifa de la Universidad Pedagógica Nacional, espacio de encuentro donde las prácticas discursivas se han entretejido con experiencias estéticas, conversaciones, rituales, lecturas compartidas y ejercicios de creación narrativa. Como una colcha de retazos elaborada con memorias, afectos y preguntas comunes, el semillero se ha convertido en un territorio donde las aprendientes han podido palabrandar otras formas de habitar la universidad y comprender la formación investigativa.

En este horizonte se inscribe la investigación Semillero Gifa: de la narración e investigación a la mediación lectoescritora con perspectiva intercultural. El estudio parte del reconocimiento de que las comunidades de aprendizaje no se constituyen únicamente mediante la transmisión de contenidos o el desarrollo de competencias investigativas, sino a través de vínculos, experiencias compartidas y prácticas discursivas que hacen posible la construcción colectiva de sentidos. De allí surge la pregunta que orientó el proceso: ¿de qué manera la mediación de literacidades con perspectiva intercultural contribuye a la configuración de una comunidad aprendiente y al reconocimiento de formas otras de leer, escribir y significar el mundo?

Con este propósito, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante la investigación-acción y la metodología biográfico-narrativa. La experiencia del Semillero Gifa constituyó el territorio desde el cual se reconstruyeron trayectorias lectoescritoras, se propiciaron conversaciones interculturales y se exploraron formas de creación y reflexión colectiva. Los círculos de la palabra, las cartografías de sentires, los talleres textiles, la evocación de memorias y la escritura narrativa hicieron parte del palabrandar compartido mediante el cual las aprendientes fueron hilando y destejiendo los sentidos atribuidos a sus experiencias.

Más que documentar una experiencia formativa particular, este artículo busca aportar a las discusiones contemporáneas sobre las literacidades académicas, la formación investigativa y la justicia epistémica desde una perspectiva intercultural crítica. Frente a las lógicas de productividad e individualismo que tienden a fragmentar los vínculos y acelerar los procesos educativos, la experiencia del Semillero Gifa permite vislumbrar la construcción de comunidades aprendientes sustentadas en el cuidado, la conversación y la reciprocidad.

Como semillas, las aprendientes transitan hacia una comunidad que reflexiona sobre la formación de maestras y maestros capaces de fisurar el racismo, el sexismo, el clasismo y otros mecanismos de opresión inscritos en las lógicas coloniales y en las dinámicas de la sociedad del rendimiento. La experiencia ha trascendido el espacio del semillero en la medida en que las semilleristas irradian y conectan su sentipensar, palabrandar y corazonar con otros textos y contextos, re-cordando —volviendo al corazón— para expandir y resignificar lo aprendido y sostener comunidades que acuerpan lo diverso, lo sensible y lo político.

Poco a poco se han palabrandado los pasajes que permiten tender puentes entre las convenciones académicas y otros sistemas de significación. El Semillero Gifa ha venido hilando, tejiendo, cosiendo y bordando una colcha de retazos con las experiencias propias y otras, los libros y lecturas explorados y conversados, y los rituales que recuperan formas sensibles de sentir, pensar, comunicar y crear.

Para dar cuenta de estos tránsitos y hallazgos, el presente artículo se organiza a través de una urdimbre que busca reflejar el sentido relacional y decolonial de la experiencia investigativa. En un primer momento, se expone la fundamentación teórico-epistemológica que sustenta las pedagogías interculturales y la mediación de literacidades en la educación superior, en diálogo crítico con autoras y autores que convocan a la justicia epistémica y al desenmascaramiento colectivo de los discursos dominantes y homogeneizadores de la academia. Seguidamente, se describe la ruta metodológica, inscrita en la investigación biográfico-narrativa, precisando cómo las biografías lectoescritoras, los círculos de la palabra y los talleres textiles se convirtieron en dispositivos emancipatorios para el acopio y la reconstrucción de memorias.

Posteriormente, se presentan y discuten las prácticas discursivas emergentes, analizando los contrastes y puentes entre las literacidades académicas convencionales y las literacidades vernáculas o locales que habitan los territorios-cuerpos de la comunidad aprendiente. Finalmente, se reflexiona sobre la conver-

sación como resistencia, el valor del pensar lento y la escucha atenta frente a la inmediatez digital, para cerrar con los horizontes y aperturas que este semillero siembra hacia la configuración de una universidad otra, sensible, diversa y colectiva.

Contextos, conversaciones y biografías: tejiendo las prácticas letradas interculturales

La revisión de la literatura sobre mediación de literacidades, pedagogías interculturales, comunidades de aprendizaje y metodología narrativa, en diálogo con los recorridos de formación en investigación del Semillero Gifa, nos ha permitido reconocer que las biografías lectoescritoras, los contextos, la conversación y las prácticas discursivas constituyen hilos fundamentales para la construcción de comunidades aprendientes comprometidas con la justicia epistémica.

Estos conceptos no operan de manera aislada. Se entrecruzan en una trama de relaciones que favorece tanto la mediación de las literacidades como la búsqueda de formas otras de construir significados y saberes. La mediación de las literacidades se apoya fundamentalmente en la conversación alrededor de los textos leídos o escritos o la revisión de formas otras de configuración de conocimientos. Las pedagogías interculturales tienen como punto de partida el reconocimiento de los contextos en los que emergen distintas identidades para esclarecer los caminos posibles de diálogos de saberes que conlleven la búsqueda de la justicia epistémica. En sus formas de acopio de relatos y recuperación de experiencias, la metodología narrativa incluye las biografías e historias de vida que permiten dilucidar el acervo sociocultural con el que cuentan sujetos y colectivos para acceder y participar en otros espacios de aprendizaje, especialmente los académicos.

En este horizonte se inscriben las pedagogías interculturales, entendidas, siguiendo a las investigadoras Angie Benavides y Carolina García-Ramírez (2022), como aquellas que trascienden las identidades esencializadas para abrir espacios de hibridación, debate y resistencia frente al racismo, la exclusión y la discriminación.

La metáfora del tejido permite comprender las confluencias entre teoría y praxis. Los hilos que consolidan una comunidad aprendiente provienen de prácticas discursivas que incluyen la oralidad, la lectura, la escritura y formas otras de construcción de sentidos. En este entramado cobran singular importancia los círculos de la palabra y los diálogos de saberes alrededor de las experiencias, percepciones y trayectorias de quienes habitan los espacios académicos. El escritor y experto en mediación lectora Felipe Munita (2022) nos hace notar el papel que tienen los contextos escolar y social y la consecuente interacción de todos los elementos y actores involucrados en las prácticas letradas, destacando la conversación como pieza clave en la formación tanto de mediadoras y mediadores como de lectoras y lectores.

Aún más, la necesidad de la conversación se pone de manifiesto dentro y fuera del contexto educativo, en la cotidianidad misma que ahora vivimos en medio de lo que el filósofo Byung-Chul Han (2022) ha denominado la sociedad del rendimiento, donde hemos decidido autoexplotarnos en una dinámica de ritmos y rutinas que no nos da tregua ni espacio para el ocio, el sosiego, la posibilidad de una vida

contemplativa en la que podamos disfrutar calmadamente del pensar lento y la conversación tranquila y amena. De ahí que el filósofo coreano plantee que hemos pasado de la sociedad disciplinaria foucaultiana en la que el discurso de la negatividad del opresor nos convirtió en sujetos de obediencia, a la sociedad del cansancio en la que el discurso de la positividad del neoliberalismo deriva en la autoexplotación que provoca patologías de salud mental como la depresión y el síndrome del desgaste profesional (burnout). Por ello cobran especial relevancia las palabras de la escritora Irene Vallejo:

> La conversación real entre dos personas que se escuchan es la mejor herramienta para derribar barreras en un mundo tan desigual como enfrentado, donde la ausencia de comunicación se está convirtiendo en un gran problema sumergido en el silencio. El aislamiento prolongado daña la salud y, si perdura en el tiempo, el sufrimiento de no poder hablar libremente sin máscaras ni miedo a la incomprensión, puede derivar en estado de angustia. Un número creciente de jóvenes empieza a confesar que sufren soledad no deseada cuando solía ser la franja de edad menos amenazada. Se extiende la sensación de distancia, de frustración, presión y falta de calidez en los encuentros con otras personas. (Vallejo, I., 2024, El País).

Ahora bien, la lectura dialógica y compartida se fundamenta en las conversaciones alrededor de los libros, las lecturas, los textos y discursos que se manifiestan de distintas formas, se revelan como rutas idóneas para propiciar la paciencia cognitiva, el pensar pausado, la reflexión profunda y la consciencia de que la escritura y la lectura son prácticas sociales y discursivas complejas que dependen de la interacción y, por tanto, requieren del encuentro con otras personas. La base de la conversación es la indagación; por ello, se enriquece con la pedagogía socrática, esto es, el arte de preguntar, y con el pensamiento crítico soportado en la capacidad de argumentación (Nussbaum, 2014).

Desde una perspectiva sociocultural, Judith Kalman (2004) destaca que toda propuesta educativa debe partir del contexto, de las experiencias previas y de la heterogeneidad de quienes aprenden. Tales principios adquieren especial relevancia cuando se procura comprender las prácticas letradas no como habilidades neutras, sino como experiencias situadas, vinculadas a historias, afectos y relaciones de poder.

Esta investigación se sitúa desde una mirada intercultural crítica que reconoce que el lenguaje puede actuar como mecanismo de colonización y control simbólico. Frantz Fanon (2009) mostró cómo la lengua impuesta se convierte en un modelo de civilización que exige al sujeto colonizado renunciar a sus formas propias de existir y significar el mundo. En consecuencia, hablar una lengua implica asumir una cultura, una visión del mundo y unas jerarquías históricas determinadas.

Las reflexiones de Fanon permiten comprender que la negación de las lenguas, los saberes y las memorias de los pueblos inferiorizados constituye una forma de violencia epistémica. En consonancia con ello, bell hooks (2024) propone la necesidad de desenmascararse colectivamente como acto de resistencia, recuperando las voces y experiencias que han sido silenciadas.

Las biografías lectoescritoras como metodología emancipatoria

Las historias de vida como lectoras y escritoras nos permitieron reconstruir los caminos recorridos en la configuración de nuestras formas de leer el mundo. Evocar las experiencias lectoescritoras posibilita

reconocer tanto las limitaciones como las potencialidades con las que las personas transitan entre las literacidades vernáculas y las académicas.

Las biografías convocan motivaciones, intereses, textos, personas, lugares y acontecimientos que incidieron en las maneras de relacionarse con la lectura y la escritura. Como señala Paulo Freire (1998), la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra. Esta relación otorga a los procesos de alfabetización una dimensión política, al reconocer el valor de la cotidianidad y de los saberes cultivados en los contextos de origen.

Desde la perspectiva de la investigación narrativa, las historias de vida favorecen la participación activa de quienes narran, desplazando la mirada que convierte a las personas en objetos de estudio. Moriña (2017) sostiene que este enfoque reconoce la subjetividad y privilegia las voces históricamente silenciadas, razón por la cual representa una metodología con vocación emancipadora. En este sentido, la lectura compartida y la conversación alrededor de los textos favorecen, además, la construcción de comunidades lectoras y aprendientes. En palabras de Chambers (2007), encontrarse alrededor de los entusiasmos, desconciertos y conexiones que suscitan las lecturas amplía las perspectivas individuales y fortalece los tejidos comunitarios.

Bolívar y Domingo (2006) destacan que la potencia de la investigación biográfico-narrativa reside en reivindicar la dimensión política de la experiencia personal. El relato se configura así como un espacio dialógico de construcción de significados y comprensión compartida. En lugar de producir conocimientos abstractos y descontextualizados, las narrativas permiten captar la complejidad de la experiencia humana.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia en la mediación de literaturas otras. Como plantea Martínez Hofmann (2005), las literaturas indígenas y las escrituras de resistencia permiten escuchar voces históricamente marginadas y generar fracturas en los enfoques hegemónicos y eurocentrados presentes en las instituciones educativas.

Contextos: entramados complejos y conflictivos

Una visión sociocultural de las literacidades exige comprender los contextos como entramados históricos y relacionales. Kalman (2004) define el contexto como el escenario social, político, económico y cultural donde ocurren los procesos que permiten la apropiación de la lengua escrita. La palabra contexto remite etimológicamente al acto de tejer. En este sentido, Marco Bianciardi (2009) propone entenderlo como un entrelazamiento dinámico de relaciones, interacciones y significados. Los contextos se encuentran siempre vivos y en permanente transformación. Por tanto, las prácticas letradas no pueden desvincularse de las relaciones de poder que las atraviesan. Virginia Zabala (2002) advierte que la interculturalidad no se limita a la tolerancia ni a la incorporación anecdótica de contenidos indígenas al currículo. Implica, más bien, una reflexión epistemológica acerca de las diversas formas de concebir el conocimiento, el lenguaje y la relación entre oralidad y escritura.

La autora propone comprender la pluralidad de las literacidades y cuestionar la noción de alfabetización funcional asociada a las demandas del mercado y del desarrollo económico. En su lugar, reivindica las literacidades vernáculas y los contextos socioculturales en los que se inscriben las prácticas de lectura y escritura. Así, no existe un único contexto, sino múltiples contextos que condicionan las posibilidades de participación de las personas en diferentes comunidades. Los contextos familiares, locales, institucionales y culturales configuran trayectorias diferenciadas de acceso y apropiación de las prácticas discursivas.

En consecuencia, el acceso material a los libros o a las instituciones educativas no garantiza por sí mismo la participación en la cultura escrita. Tanto Kalman (2004) como Munita (2022) coinciden en señalar que la mediación resulta indispensable para que las personas puedan establecer vínculos significativos con los textos y con las comunidades que los producen.

De manera similar, el ingreso a la universidad no asegura la apropiación de las prácticas discursivas académicas. Hacer parte de una comunidad académica implica aprender los modos de participación, producción y circulación del conocimiento que la caracterizan. De ahí la importancia de las mediaciones pedagógicas orientadas a tender puentes entre las trayectorias previas y las exigencias institucionales.

Prácticas discursivas y comunidades aprendientes

La perspectiva sociocultural cuestiona las concepciones que reducen la lectura y la escritura a habilidades individuales. Las prácticas discursivas implican procesos sociales mediante los cuales el conocimiento se construye en interacción con otros. Como señalan las investigadoras Adriana Chacón y Marcela Chapetón (2018), leer y escribir dependen menos de las habilidades individuales que de las relaciones establecidas con quienes participan en una comunidad. Dichas relaciones permiten entrar en diálogo con las voces de otros, contrastar perspectivas y construir una voz propia en medio de la polifonía.

Las prácticas letradas constituyen también escenarios de disputa política. Silvia Castrillón (2004) concibe la lectura y la escritura como derechos culturales que posibilitan la participación en la vida social y democrática. Por ello, resulta necesario interrogar quiénes tienen acceso a dichas prácticas, quiénes definen las convenciones y cómo operan las relaciones de poder en su interior.

Esta mirada se amplía con las reflexiones de Arturo Escobar (2014), quien plantea la necesidad de descolonizar las formas de producción de conocimiento y reconocer que la academia no constituye el único espacio legítimo para pensar el mundo. De los movimientos sociales, las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes emergen conocimientos situados y alternativas al paradigma individualista y neoliberal. En este horizonte cobra relevancia la noción de comunidad aprendiente propuesta por Castillo y Ramírez (2017). A diferencia de las relaciones jerárquicas tradicionales, las comunidades aprendientes se fundamentan en la horizontalidad, la solidaridad, el respeto y el diálogo constructivo. Se trata de organismos vivos que se nutren de relaciones cuidadosas y sensibles. La metáfora de las semillas recuerda que los procesos de aprendizaje requieren tiempo, afecto y condiciones propicias para germinar. En ellas, la incertidumbre y los desafíos se convierten en oportunidades para la construcción compartida de sentidos.

Esta concepción dialoga con las reflexiones de bell hooks (2024), quien entiende la comunidad como un espacio de cuidado, recuperación y resistencia política. Frente a la lógica individualista y competitiva que caracteriza muchas instituciones, la autora reivindica la construcción de vínculos afectivos y formas colectivas de sostener la vida. Al respecto, vale la pena evocar las palabras de hooks de su libro Todo sobre el amor (2021) siguiendo a M. Scott Peck:

> No hay mejor lugar que la comunidad para aprender el arte del amor (...) Peck define la comunidad como una agregación de individuos "que han aprendido a comunicarse sinceramente entre sí, cuyas relaciones van más allá de las máscaras del decoro, y que han adoptado una especie de compromiso para regocijarse juntos y vivir en armonía y asumir los problemas de los demás" (p. 151)

Construir comunidad implica, por tanto, aprender a vivir, amar y crecer con otras personas. Significa desafiar las estructuras de dominación que privilegian el éxito individual por encima del bienestar común. Desde esta perspectiva, las prácticas discursivas pueden convertirse en escenarios para cultivar emociones políticas tales como la comprensión empática y compasiva que procuran formas más justas de convivencia (Nussbaum, 2014).

En consecuencia, la mediación de literacidades con perspectiva intercultural supone reconocer las historias de vida, las memorias y los territorios de quienes participan en los procesos educativos. Supone también abrir espacios para la circulación de voces diversas y para la construcción colectiva de sentidos. En el encuentro narrativo, en la conversación y en las prácticas compartidas se van tejiendo los vínculos que hacen posible una comunidad aprendiente comprometida con la justicia epistémica y con la construcción de otros mundos posibles.

Método: palabrandar la investigación y tejer una comunidad aprendiente

El diseño metodológico de esta investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, específicamente en la investigación-acción, adoptando un enfoque sociohistórico y decolonial a través de la investigación biográfico-narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar y Domingo, 2002). Este método permite descentrar las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento al posicionar las trayectorias vitales y los saberes subalternizados como ejes epistemológicos válidos. De este modo, la investigación no se planteó sobre los sujetos, sino con una comunidad aprendiente constituida por maestras y maestros en formación del Semillero Gifa.

Esta elección responde a la necesidad de comprender los procesos de formación en investigación y mediación de literacidades no como fenómenos externos susceptibles de ser observados desde la distancia, sino como experiencias vividas y compartidas que involucran afectos, memorias, relaciones y transformaciones colectivas.

En sintonía con las críticas formuladas por Arturo Escobar (2014) a las formas hegemónicas de producción de conocimiento, la investigación asumió una postura que procura desdibujar la separación entre sujetos investigadores y objetos investigados. En lugar de concebir la experiencia como algo que debe ser

capturado y explicado desde fuera, se optó por habitar el relato, escuchar las voces de quienes integran la comunidad aprendiente y reconocer el potencial político de las historias de vida.

Por ello, la investigación se desarrolló en el Semillero Gifa, espacio de formación adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, cuya trayectoria ha estado vinculada a la mediación de literacidades con perspectiva intercultural. Más que un escenario de recolección de información, el semillero se constituyó en territorio de encuentro, conversación y construcción colectiva de sentidos.

En efecto, la conversación en los espacios de aprendizaje se caracteriza por la interacción, la mediación a través del lenguaje para compartir opiniones, sensaciones, pensamientos y, cuando sea necesario, los esfuerzos por contribuir a ampliar o enriquecer las perspectivas de las situaciones tratadas o de los temas abordados. De hecho, la palabra conversar se compone del prefijo "Con" (junto a, en compañía de) y "versar" que significa "dar la vuelta, hacer girar", esto es, cambiar de opinión por las razones expuestas por la persona junto a la que me encuentro.

La composición del término nos remite igualmente a la noción de palabrandar referida líneas atrás en relación con los contextos entretejidos, ya que según Rocha (2024), implica moverse o desplazarse a partir del pensamiento tejido conversacionalmente; ello significa que quienes crean, investigan y escriben lo hacen con conciencia de lo colectivo, piensan no solo sobre sino con "reconociéndose con humildad (de humus o tierra) como un hilo más que también participa, ocupa un lugar y conecta tejidos más grandes" (p. 12). De ahí que el palabrandar esté vinculado al universo narrativo y simbólico de la palabra escrita nasa que propone una lectura de la resistencia, contribuyendo así a crear ecos y resonancias epistémicas horizontales entre pueblos, procesos y conocimientos (Ferrari, 2020).

En este horizonte, la investigación-acción permitió articular reflexión y transformación. Como en el palabrandar, referido por Vilma Almendra del pueblo Nasa-Misak, y recuperado por Ferrari (2020), el conocimiento se fue construyendo al andar, en un movimiento continuo de ida y vuelta entre las experiencias vividas, las lecturas compartidas, la escritura narrativa y la reflexión colectiva.

Participantes y contexto de la investigación

El proceso investigativo contó con la participación de las 13 integrantes del Semillero Gifa, conformado por estudiantes y egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente de los programas de lenguas extranjeras. La heterogeneidad de trayectorias, intereses y experiencias permitió la configuración de una comunidad aprendiente caracterizada por relaciones horizontales, el diálogo constructivo y el cuidado mutuo.

Siguiendo la metáfora propuesta por Castillo y Ramírez (2017), cada integrante fue comprendida como una semilla portadora de sentidos, aprendizajes y pasiones. Así, las distintas experiencias lectoescritoras, los recorridos vitales y las preguntas compartidas fueron entramándose hasta conformar una urdimbre colectiva desde la cual emergieron nuevas comprensiones sobre la mediación de literacidades y la formación en investigación.

Ruta metodológica

La investigación se desarrolló mediante cuatro momentos interrelacionados que, más que constituir etapas rígidas y sucesivas, se fueron entretejiendo de manera dinámica y orgánica durante el proceso: la reconstrucción de biografías lectoescritoras y trayectorias de vida; la lectura dialógica y las conversaciones interculturales; la escritura narrativa y la elaboración de un biograma colectivo; y la reflexión compartida sobre las experiencias vividas. Para ello, se recurrió a estrategias como los círculos de la palabra, los talleres textiles, las cartografías de sentires, la evocación de memorias, las conversaciones grupales y la escritura autobiográfica y colaborativa.

Primer momento: evocación de las trayectorias y construcción de biografías lectoescritoras

El primer momento estuvo orientado a la recuperación de las historias de vida relacionadas con la lectura, la escritura y los procesos de formación. A través de ejercicios autobiográficos, conversaciones, escritura de relatos y lectura compartida de textos personales, las participantes reconstruyeron experiencias significativas asociadas con sus trayectorias lectoras y escritoras. Es decir, a manera de evocación se promovió la escritura de relatos autobiográficos enfocados en los hitos, tensiones y pasajes sinuosos de las participantes en su encuentro con la cultura escrita institucional y vernácula.

En consonancia con Torres (2020), la reconstrucción biográfica favoreció la recuperación de memorias vinculadas a los procesos de alfabetización y permitió reconocer la influencia de los contextos familiares, escolares y comunitarios en la configuración de las identidades lectoras.

Las narraciones pusieron en evidencia experiencias de exclusión, silenciamiento y frustración, pero también recuerdos asociados con el afecto, la resistencia, la libertad y el descubrimiento de la lectura y la escritura como prácticas de creación y emancipación.

Segundo momento: lectura dialógica y conversaciones interculturales

Un segundo momento estuvo constituido por la lectura compartida de textos académicos, literarios y narrativos. Estas experiencias se alejaron de prácticas centradas exclusivamente en la interpretación individual y privilegiaron la conversación abierta y la construcción colectiva de sentidos.

Las sesiones incluyeron obras de autoras y autores indígenas, afrodescendientes, feministas, antirracistas y decoloniales, así como novelas, álbumes ilustrados y otros lenguajes artísticos. La lectura de textos como Wangari y los árboles de la paz, Princesas negras, El eco de la llamada y Otras flores permitió interrogar las formas de aproximarnos a experiencias, corporalidades y culturas distintas a las propias.

Las conversaciones generadas alrededor de estos textos hicieron visible la necesidad de una mediación intercultural que no aspire a explicar ni traducir la alteridad desde categorías preestablecidas, sino a crear condiciones para que otras voces puedan ser escuchadas y reconocidas.

Tercer momento: escritura narrativa y construcción del biograma colectivo

La escritura de relatos individuales y la elaboración de textos colectivos permitieron avanzar hacia la configuración de un biograma en el sentido propuesto por Huchim y Reyes (2013). En lugar de privilegiar historias aisladas, se procuró reunir las distintas voces en una trama narrativa común capaz de recoger la diversidad y complejidad de las experiencias compartidas.

Las sesiones de lectura de borradores, retroalimentación y escritura colaborativa constituyeron espacios de mediación donde las integrantes pudieron contrastar perspectivas, reelaborar sentidos y fortalecer los vínculos comunitarios, dado que a través de un acuerpamiento colectivo y la mediación textil, las narraciones alfabéticas se hibridaron con lenguajes no convencionales mediante talleres textiles y cartografías de sentires. En estos espacios, los cuerpos y los territorios habitados se tradujeron en soportes visuales y táctiles, tejiendo la palabra para fracturar el canon académico tradicional.

Como plantea Chambers (2007), compartir los entusiasmos, desconciertos y conexiones surgidos durante las lecturas y las escrituras favorece la construcción del tejido social que requiere una comunidad de aprendizaje.

Cuarto momento: reflexión colectiva y producción de conocimiento

La última fase consistió en la interpretación de las experiencias y la elaboración de categorías emergentes mediante conversaciones colectivas y ejercicios de análisis compartido. En coherencia con los principios de la investigación-acción, la producción de conocimiento no se concibió como una actividad posterior y separada de la práctica, sino como una reflexión permanente sobre los procesos vividos.

Por tanto, con base en las dinámicas de discusión y las conexiones dialógicas planteadas por Aidan Chambers, se realizaron círculos de conversación estructurados en torno a las preguntas: ¿Qué nos entusiasma?, ¿qué nos desconcierta? y ¿qué conexiones hallamos? Esta fase posibilitó el tránsito del «yo» al «nos-otros» mediante la escucha atenta y el pensar lento. Así, los relatos, diarios, conversaciones y producciones narrativas fueron sometidos a procesos de lectura, comparación y discusión que permitieron identificar regularidades, tensiones y aprendizajes comunes.

Discusión y análisis de los resultados: tejer otros modos de aprender, narrar y habitar la universidad

En el recorrido transitado por las integrantes del Semillero Gifa, las historias, las conversaciones, las lecturas compartidas y las distintas prácticas discursivas fueron dejando huellas semejantes a las marcas que permanecen en un tejido después de múltiples puntadas. Más que resultados entendidos como productos acabados, el proceso investigativo permitió reconocer movimientos, tensiones, preguntas y descubrimientos que fueron emergiendo en el palabrandar colectivo. Los hallazgos aquí discutidos no se presentan como verdades definitivas, sino como hilos que continúan entrelazándose y abriendo nuevas posibilidades de comprensión.

Las biografías lectoescritoras: de la memoria individual a la construcción de sentidos compartidos

Uno de los hallazgos más significativos del proceso investigativo fue constatar la potencia de las biografías lectoescritoras para la formación en investigación y para la construcción de comunidades de sentido. Las narraciones personales no se limitaron a recuperar recuerdos asociados con los libros, la escuela o la universidad. Convocaron emociones, pérdidas, afectos, silencios, frustraciones y descubrimientos que permitieron comprender que las trayectorias lectoras y escritoras se configuran en contextos sociales e históricos complejos.

Las historias compartidas pusieron de manifiesto que la relación con la cultura escrita está atravesada por desigualdades, oportunidades y mediaciones diversas. Los relatos permitieron identificar tanto experiencias de exclusión y desencanto como momentos de libertad, reconocimiento y resistencia. En este sentido, las narraciones biográficas se constituyeron en espacios de autorreconocimiento y, al mismo tiempo, en escenarios de encuentro con las experiencias de otras.

Las voces de las semilleristas muestran cómo este proceso de rememoración y resignificación trasciende las trayectorias individuales para poner en evidencia inquietudes comunes. Marialejandra Chocontá Osorio[2], en su texto Raíces de un despertar, recuerda que su paso por la universidad estuvo acompañado por una constante sensación de búsqueda. Aunque reconocía el valor de los aprendizajes adquiridos, percibía que "muchas veces se quedaba sola en eso: la academia" (Chocontá Osorio, 2025), mientras persistía el deseo de conectar lo aprendido con la vida y con las posibilidades de transformación social. El encuentro con el semillero le permitió recuperar, en sus propias palabras, "la fe de que podía hacer algo más con toda esa curiosidad y deseo de ser un agente activo de transformación social" (Chocontá Osorio, 2025). Aquello que aparecía como una inquietud íntima terminó revelando una necesidad compartida por otras aprendientes: encontrar formas de investigar y aprender capaces de enlazar los saberes académicos con las preguntas existenciales y políticas que atraviesan la vida cotidiana.

Tal como plantean Bolívar y Domingo (2006), el carácter político de la investigación biográfico-narrativa reside precisamente en reivindicar la dimensión social de la vida personal. En el caso del Semillero Gifa, las historias individuales fueron perdiendo progresivamente sus fronteras para formar una trama compartida. Lo que inicialmente aparecía como una experiencia privada comenzó a revelar problemas colectivos relacionados con las formas de alfabetización, los discursos escolares, las prácticas universitarias y las desigualdades epistémicas.

La lectura compartida de estas narraciones permitió reconocer que los recuerdos personales se encuentran enlazados con memorias colectivas. Las experiencias de temor frente a la escritura académica, las dudas sobre la propia voz o las sensaciones de extrañamiento dentro de la universidad dejaron de ser percibidas como asuntos individuales para ser comprendidas como expresiones de estructuras culturales e institucionales más amplias.

2 Todos los relatos incluidos en el presente artículo fueron tomados de los informes de investigación presentados ante la Universidad Pedagógica Nacional.

En consecuencia, las biografías lectoescritoras demostraron ser una metodología que no solo favorece la producción de conocimiento, sino también la construcción de vínculos y la generación de procesos de autorrecuperación. Como ocurre con las hebras de un telar, las historias particulares fueron encontrando puntos de anudamiento hasta conformar una superficie común donde las diferencias no desaparecen, sino que adquieren nuevas resonancias.

Leer con el cuerpo, la memoria y la emoción: la mediación intercultural como experiencia ética

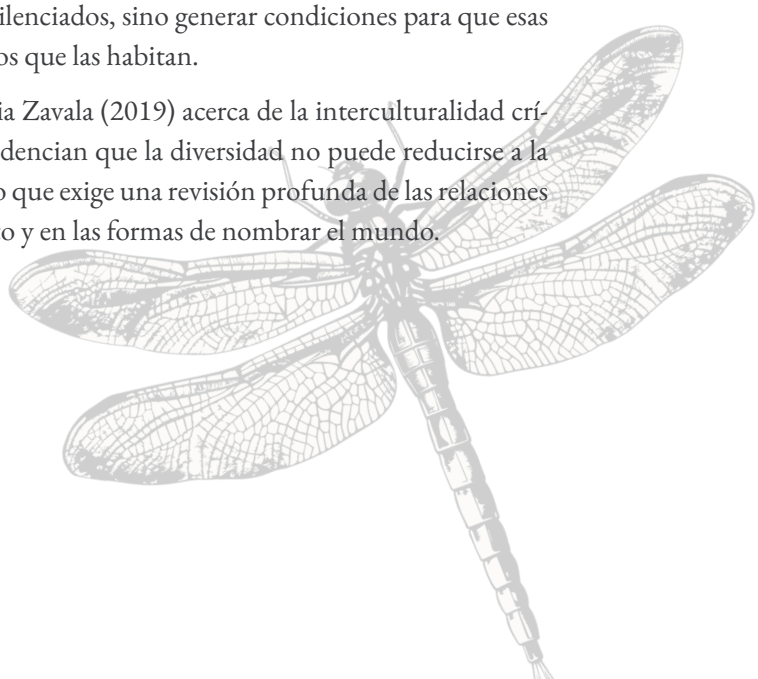
Otro de los hallazgos que emergieron durante el proceso se relaciona con la lectura dialógica de textos literarios y narrativos que abordan experiencias distintas a las propias. La lectura de obras indígenas, afrodescendientes, feministas y decoloniales permitió interrogar las formas habituales de aproximarnos a la diferencia y cuestionar los marcos desde los cuales solemos interpretar la realidad.

Las conversaciones generadas alrededor de estos textos pusieron en evidencia que la mediación intercultural no consiste en explicar al otro ni en traducirlo a categorías familiares. Por el contrario, supone aprender a convivir con aquello que no comprendemos completamente y reconocer que toda lectura se encuentra atravesada por nuestras memorias, nuestros afectos y nuestras posiciones sociales.

El relato de Ángela Carolina Torres nos muestra que esta experiencia fue vivida como un acontecimiento profundamente sensible. En su texto Del cómo llegué a convertirme en angayusa, Ángela recuerda el primer encuentro con el semillero, cuando se invitó a cerrar los ojos y a dejar que los olores despertaran recuerdos y emociones. Aquella experiencia fue percibida como un territorio distinto al de otros espacios universitarios: un lugar donde era posible “sembrar palabras y sentires”, un espacio “sin límite alguno para el ser” (Torres-Cárdenas, 2024). La evocación de los aromas, las memorias y los afectos puso de manifiesto que los procesos de lectura y escritura también involucran dimensiones corporales y emocionales que suelen quedar relegadas en las prácticas académicas convencionales.

La lectura dejó así de concebirse como un acto exclusivamente intelectual para convertirse en una experiencia ética y estética que compromete al cuerpo y a la memoria. Acercarse a las voces de otros pueblos y otras historias implicó reconocer los propios límites y comprender que la mediación intercultural no supone hablar por quienes han sido históricamente silenciados, sino generar condiciones para que esas voces puedan ser escuchadas desde los propios cuerpos que las habitan.

Los resultados dialogan con las reflexiones de Virginia Zavala (2019) acerca de la interculturalidad crítica. Las experiencias vividas por las aprendientes evidencian que la diversidad no puede reducirse a la inclusión simbólica de determinados contenidos, sino que exige una revisión profunda de las relaciones de poder presentes en la producción del conocimiento y en las formas de nombrar el mundo.



La conversación como práctica epistémica y política

El proceso investigativo mostró igualmente la centralidad de la conversación en la construcción colectiva del conocimiento. Lejos de constituir una actividad complementaria, la conversación se convirtió en una práctica epistémica capaz de generar nuevas comprensiones y fortalecer los vínculos comunitarios.

En los encuentros del semillero, las conversaciones alrededor de las lecturas, las escrituras y las experiencias personales posibilitaron un tipo de pensamiento que difícilmente habría emergido desde la soledad o desde las dinámicas tradicionales de transmisión del conocimiento. Escuchar, preguntar, disentir, recordar y compartir dudas se transformó en parte fundamental del proceso formativo.

Este hallazgo resulta especialmente significativo en un contexto universitario atravesado por las lógicas de la productividad y la competencia. Frente a dichas dinámicas, la conversación se reveló como una práctica de resistencia que devuelve centralidad al encuentro humano y a la construcción compartida de sentidos. Las discusiones colectivas favorecieron la construcción de conocimientos compartidos y permitieron cuestionar la lógica individualista que suele caracterizar la producción académica. Asimismo, la investigación mostró que la lectura dialógica de literaturas otras contribuye a la construcción de una sensibilidad intercultural y al reconocimiento de formas diversas de nombrar y habitar el mundo.

La importancia de estos diálogos aparece reiteradamente en las narraciones de las propias estudiantes. En su texto Trama angayusa, Karen Guavita expresa que en Gifa se habla de aquello “que en ninguna otra parte de mi licenciatura se nombra” (Guavita-Mancera, 2024). El diálogo y la conversa se convierten en la posibilidad de reconocer lo que las otras personas y las otras culturas tienen por aportar a la construcción de conocimientos y sentidos. El encuentro con narrativas afro e indígenas despertó preguntas acerca de cómo propiciar, desde el ejercicio docente, espacios donde las y los estudiantes puedan narrarse, ser escuchadas y alzar la voz frente a las estructuras dominantes.

En este sentido, las conversaciones favorecieron la emergencia de una polifonía de voces que enriqueció las interpretaciones y permitió cuestionar las relaciones jerárquicas presentes en ciertos escenarios académicos. Leer y escribir dejaron de ser actividades individuales para convertirse en procesos profundamente sociales.

De estar a pertenecer: la emergencia de una comunidad aprendiente

Quizá uno de los hallazgos más significativos de la investigación fue reconocer que las dinámicas del Semillero Gifa se aproximan más a la noción de comunidad aprendiente que a la idea tradicional de comunidad académica.

Los aprendizajes no se producen exclusivamente mediante la transmisión de contenidos o la adquisición de competencias investigativas. Las experiencias narradas por las integrantes muestran que el cuidado, la escucha, la confianza y los afectos constituyen condiciones fundamentales para el florecimiento de los procesos formativos.

En el texto De estar a pertenecer, Lorena Silva describe cómo el tránsito por el semillero transformó su manera de habitar la universidad. Más que un grupo de trabajo, Gifa comenzó a ser experimentado como un lugar de acogida y de construcción conjunta. El paso del "estar" al "pertenecer" no se produjo por una adscripción formal, sino por la posibilidad de encontrar una trama de relaciones donde las preguntas, las incertidumbres y los afectos podían ser compartidos (Silva-Silva, 2024).

De manera semejante, Salomé Quintero en su relato El telar de mis tránsitos universitarios, se nombra aprendiente y entiende esta condición como la convergencia entre quien desea aprender y quien se reescribe desde las rebeliones y las transformaciones pedagógicas. La experiencia del semillero le permitió reconocerse en permanente devenir y comprender que la formación no constituye un proceso lineal ni individual. Ella lo expresa así: «Transcurrir espacios ha sido mi mejor carrera, habitar miles y miles de lugares en los que los sentires cobran sentido en un telar colectivo de hilos, voces, rebeliones y resistencias. Caminar por entre la vida no siempre ha sido tan fácil, pero ha llenado de hojas y colores mi cuerpo. Hoy me encuentro mirando un camino andado, el cual lo siento como una sola palabra: Un Telar. Ese camino andado hace parte de mi trasegar por años en el Grupo de Investigación Fepaite Angayusa». (Quintero-Herrera, 2025)

Lorena Silva recurre también a la metáfora del tejido para describir su experiencia. En sus palabras, "no se puede formar un tejido con un solo hilo" (Silva Silva, 2024). Investigar, aprender y crear aparecen como procesos profundamente relacionales. La autora se reconoce como una semilla que no germina sola en las estructuras rígidas de la universidad, sino gracias a las posibilidades de encontrarse desde el afecto, el compartir del alimento, la escucha y el deseo de crecer juntas.

Estos testimonios permiten comprender que los afectos no representan un elemento accesorio dentro de la formación en investigación. Por el contrario, el cuidado y la sensibilidad emergen como condiciones fundamentales para sostener los procesos de aprendizaje y enfrentar las incertidumbres que acompañan la vida universitaria. Desde el encuentro narrativo se fueron tejiendo lazos de amistad, confianza y colaboración que permitieron poner en relación las convenciones académicas con otras formas de construcción de sentidos. Tal como expresan Castillo y Ramírez (2017), una comunidad aprendiente se nutre de relaciones sensibles y cuidadosas, capaces de convertir la incertidumbre y los desafíos en oportunidades de descubrimiento.

Las reflexiones de bell hooks encuentran aquí una profunda resonancia. Construir comunidad implica desafiar las formas de dominación que privilegian el éxito individual por encima del bienestar colectivo. La comunidad aprendiente se configura así como un espacio de recuperación, apoyo mutuo y resistencia frente a las lógicas competitivas que atraviesan las instituciones educativas.

Justicia epistémica y apertura a otros horizontes de sentido

Los resultados del proceso investigativo permiten afirmar que la mediación de literacidades con perspectiva intercultural constituye una apuesta por la justicia epistémica. La incorporación de lecturas de autoras y autores históricamente marginados, la escritura narrativa, la conversación abierta y las prácti-

cas estéticas desarrolladas en el semillero contribuyeron a ampliar los repertorios culturales disponibles dentro de la universidad.

Sin embargo, los relatos de las aprendientes muestran que la justicia epistémica no se agota en la inclusión de nuevos textos o referencias. Implica transformar las relaciones mediante las cuales se produce y circula el conocimiento. Por ello, la filósofa Miranda Fricker (2017) al reflexionar sobre situaciones socialmente situadas desde una dimensión ética de la vida epistémica, expresa que más allá de las idealizaciones humanas sobre las que suele pensar la filosofía moral, es importante aproximarse a esas dos formas de injusticia que causan mal a individuos o grupos en su condición específica de sujetos de conocimiento. Estas son la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera relacionada con otorgar un grado de credibilidad disminuido o excesivo a alguien (p. ej., la policía no nos cree porque somos personas negras). La segunda tiene que ver con los marcos de interpretación colectivos que dejan en desventaja a alguien frente a un prejuicio estructural (p. ej., una víctima de acoso sexual en una cultura que carece del concepto analítico).

Por eso Fricker convoca a reconstruir parte de las interdependencias existentes entre el poder, la razón y la autoridad epistémica para revelar los rasgos éticos intrínsecos a nuestras prácticas epistémicas. Así, en el intercambio discursivo los estereotipos sociales encarnan los prejuicios, lo que deriva en una disfunción epistémica y ética que desautoriza a alguien en su capacidad como sujeto de conocimiento. Se produce entonces la injusticia testimonial, por ejemplo, por el acento de una persona que puede ser percibido por un oyente como un antecedente educativo, de clase, regional, etc. Fricker asegura que la injusticia social sistemática es producto del prejuicio identitario que provoca otras injusticias.

Sobre esa dimensión ética de la vida epistémica vale la pena destacar lo dicho por la semillerista aprendiente Nicol Arias Moreno en el relato que tituló Experiencia en el Semillero Fepaite Angayusa. Ella recuerda que una de las experiencias más significativas de su paso por el semillero fue descubrir que la lectura y la escritura podían convertirse en lugares de encuentro y humanidad. La escritura de una carta dirigida a otra integrante le permitió reencontrarse con recuerdos de la infancia y reconocer que escribir había sido, desde entonces, una forma de expresar afecto y construir pertenencia. A partir de estas experiencias concluye que mediar lectura y escritura desde una perspectiva intercultural "no es solamente una metodología, sino una postura ética y política ante la vida, que busca abrazar la diversidad como potencia transformadora" (Arias Moreno, 2025).

De manera similar, otros relatos muestran cómo el encuentro con narrativas indígenas, afrodescendientes y decoloniales abrió preguntas acerca de los privilegios, las ausencias y las jerarquías presentes en la producción académica. La lectura de estas voces permitió reconocer que existen múltiples formas de nombrar y habitar el mundo, así como diferentes maneras de construir conocimiento.

La música, el cine, el tejido, el bordado, los rituales de armonización y el alimento compartido fueron configurando un entramado donde la producción de saberes se vinculó con otras formas de sensibilidad y expresión. Las experiencias narradas evidenciaron que el cuidado, la escucha y la horizontalidad no constituyen aspectos secundarios, sino condiciones fundamentales para la consolidación de comunidades aprendientes.

Estas experiencias ampliaron las posibilidades de participación y contribuyeron a cuestionar la separación entre razón y emoción que suele caracterizar a las prácticas universitarias. En ese sentido, los resultados muestran que la justicia epistémica implica no solo reconocer nuevas voces, sino transformar las condiciones de escucha y las relaciones de legitimidad que hacen posible la circulación de los saberes.

A manera de cierre: el palabrandar semillerista

En las distintas narraciones emerge una idea común: la experiencia del semillero no es comprendida como una actividad complementaria a la formación universitaria, sino como un territorio de acogida, de preguntas compartidas y de búsqueda colectiva.

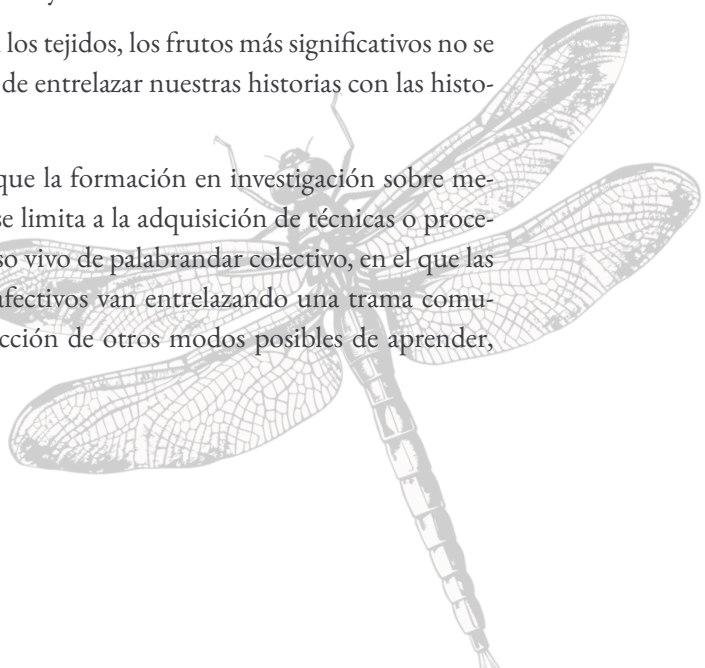
Algunas aprendientes expresan que, aunque su recorrido en Gifa apenas comenzaba, había sido suficiente para sentir que estaban entregándose a una pasión y no solamente cumpliendo una labor. Otras describen el semillero como un lugar donde han podido preguntarse por sus raíces, por su linaje y por las historias que las constituyen, hasta llegar a afirmar que la experiencia les ha permitido leerse de diferentes maneras para aprender a transgredir.

Quizá allí radique una de las contribuciones más significativas de esta investigación. Las voces de las aprendientes-semilleristas muestran que la formación en investigación puede constituirse en un proceso de autorreconocimiento, de recuperación de memorias y de construcción comunitaria. En el palabrandar compartido, las historias individuales dejan de ser fragmentos aislados para convertirse en una urdimbre común donde las preguntas, las incertidumbres y los afectos permiten imaginar otros modos de aprender, investigar y habitar la universidad.

Como ocurre en los telares, resulta imposible distinguir con precisión dónde termina la urdimbre y dónde comienza la trama. Las voces, los recuerdos y las experiencias compartidas se fueron sobreponiendo hasta formar una superficie común en la que permanecen visibles tanto las singularidades como los puntos de encuentro. Quizá una de las principales contribuciones de esta investigación consiste en mostrar que, en tiempos marcados por la fragmentación y la competencia, todavía es posible cultivar espacios donde la palabra circule lentamente, donde las diferencias puedan ser escuchadas y donde el conocimiento florezca al calor de los vínculos, la conversación y el cuidado mutuo.

Porque, al fin y al cabo, como ocurre con las semillas y con los tejidos, los frutos más significativos no se producen en soledad, sino en la paciente y compleja tarea de entrelazar nuestras historias con las historias de los otros.

En consecuencia, la investigación permitió comprender que la formación en investigación sobre mediación de literacidades con perspectiva intercultural no se limita a la adquisición de técnicas o procedimientos metodológicos. Se trata, más bien, de un proceso vivo de palabrandar colectivo, en el que las historias de vida, las prácticas discursivas y los vínculos afectivos van entrelazando una trama comunitaria orientada hacia la justicia epistémica y la construcción de otros modos posibles de aprender, investigar y habitar la universidad.



Conclusiones

La experiencia investigativa desarrollada en el Semillero Gifa permitió comprender que la formación en investigación sobre mediación de literacidades con perspectiva intercultural constituye mucho más que un proceso orientado a la adquisición de herramientas metodológicas o a la producción de resultados académicos. El recorrido transitado por las aprendientes mostró que investigar puede convertirse en una experiencia profundamente relacional, capaz de entrelazar historias de vida, prácticas discursivas, memorias, afectos y horizontes compartidos de transformación.

Uno de los principales aportes de esta investigación consiste en reconocer la potencia de las biografías lectoescritoras como estrategia de formación y producción de conocimiento. La evocación de las trayectorias personales permitió visibilizar experiencias de exclusión, recuperar memorias frecuentemente silenciadas y comprender que las relaciones con la lectura y la escritura se encuentran atravesadas por contextos, mediaciones y desigualdades históricas. Al mismo tiempo, las narraciones compartidas favorecieron procesos de autorreconocimiento y posibilitaron que las experiencias individuales fueran encontrando resonancias colectivas hasta conformar una trama común de sentidos.

Los hallazgos muestran igualmente que la conversación, la lectura dialógica y la escritura compartida constituyen prácticas epistémicas con potencial ético y afectivo que amplían las posibilidades de construcción colectiva del conocimiento. Frente a las lógicas individualistas, productivistas y competitivas que suelen atravesar los escenarios universitarios, las experiencias desarrolladas en el semillero evidenciaron la importancia de cultivar espacios donde la escucha, la pregunta, la incertidumbre y la diferencia sean reconocidas como condiciones necesarias para el aprendizaje y la investigación.

De manera particular, la investigación permitió constatar que la mediación de literacidades con perspectiva intercultural no puede reducirse a la incorporación de nuevos contenidos o a la representación simbólica de voces históricamente marginadas. Los encuentros con narrativas indígenas, afrodescendientes, antirracistas, feministas y decoloniales, así como las prácticas estéticas y narrativas que acompañaron el proceso, hicieron visible la necesidad de transformar las formas mediante las cuales se producen, legitiman y circulan los saberes. En este sentido, la justicia epistémica emerge no solo como un horizonte teórico, sino como una práctica cotidiana que exige construir condiciones de escucha y reconocimiento para otras formas de nombrar y habitar el mundo.

Otro de los aportes significativos de la investigación radica en la emergencia de una comunidad aprendiente fundada en el cuidado, la reciprocidad y la construcción horizontal de relaciones. Las voces de las semilleristas muestran que el aprendizaje no ocurre únicamente a través de la apropiación de conceptos o procedimientos, sino también mediante los vínculos afectivos, el alimento compartido, las conversaciones, los rituales, las lecturas y las experiencias de creación. Así, los afectos dejan de ocupar un lugar periférico para ser reconocidos como una dimensión constitutiva de los procesos formativos y de las prácticas investigativas.

Los testimonios de las aprendientes evidencian que el tránsito por el semillero hizo posible pasar de habitar la universidad como un espacio de exigencias y fragmentaciones a experimentarla como un ter-

ritorio de acogida, de búsqueda compartida y de construcción de mundos posibles. En este palabrandar colectivo, la investigación fue adquiriendo un sentido ético y político vinculado con la posibilidad de imaginar otras maneras de enseñar, aprender e investigar.

Asimismo, esta experiencia permite reafirmar la relevancia de las metodologías narrativas y de la investigación para la educación intercultural crítica. Lejos de representar enfoques complementarios o marginales, estas perspectivas ofrecen caminos para reconocer la pluralidad de saberes, recuperar las voces de quienes históricamente han sido invisibilizados y construir formas más sensibles y democráticas de producción de conocimiento.

Quizá una de las contribuciones más significativas de esta investigación consiste en mostrar que todavía es posible construir, en medio de las estructuras rígidas y aceleradas de la universidad contemporánea, espacios donde la palabra circule lentamente, donde las diferencias puedan ser escuchadas y donde las preguntas compartidas tengan más importancia que las respuestas, que nunca son definitivas.

Como ocurre en los tejidos, los resultados aquí presentados no constituyen una superficie cerrada ni acabada. Las puntadas continúan abiertas y los hilos siguen encontrando nuevos cruces y posibilidades. Las voces de las semilleristas permiten afirmar que el conocimiento florece cuando encuentra tierra fértil en la conversación, la memoria y el cuidado mutuo. Porque, al fin y al cabo, como sucede con las semillas y con los telares, los frutos más significativos no se producen en soledad, sino en la paciente tarea de entrelazar nuestras historias con las historias de las otras y los otros, haciendo del aprendizaje una experiencia compartida y de la investigación una forma de cultivar mundos más habitables.

Referencias

Arias Moreno, N. (2025). [*Experiencia en el Semillero Fepaite Angayusa*] [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Benavides Cortés, A. L., y García-Ramírez, C. (2022). Pedagogías interculturales: Voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional. *Nómadas,* (56), 251–266. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a13

Bianciardi, M. (2009). *Complejidad del concepto de contexto* (I. Célèry S., trad.). https://www.yumpu.com/es/document/view/38186523/marco-bianciardi-complejidad-del-concepto-de-contexto--episteme

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7*(4), 1–43. https://scispace.com/pdf/la-investigacion-biografica-y-narrativa-en-iberoameri-

ca-2qta8ecine.pdf

Castillo-Cedeño, R., & Ramírez Abrahams, P. (2017). Semilleros de investigación y comunidades aprendientes: Una experiencia para cosechar oportunidades. *Revista REDpensar,* 5(1), 1–12. https://www.redalyc.org/pdf/834/83443150002.pdf

Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: Tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento, 37*(73). https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcdp

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chocontá Osorio, M. (2025). *Raíces de un despertar* [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas relaciones entre humanidad y territorio*. Ediciones UNAULA.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Ferrari, S. (2024). P*alabrandar: escrituras de resistencia desde el pueblo nasa en Colombia (1970-2020).* Editorial Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587818963

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder.

Freire, P. (1998). La importancia del acto de leer. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* (15), 81–89.

Guavita Mancera, K. (2024). *Trama angayusa* [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Han, B. C. (2022). *Infocracy: Digitization and the crisis of democracy.* John Wiley & Sons.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing.

hooks, b. (2022). *Todo sobre el amor.* Paidós.

Huchim Aguilar, D., y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación, 13(*3), 392–419. https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026

Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. Siglo XXI Editores.

Martínez Hofmann, J. C. (2005). *Memoria, historia y poesía: un comentario acerca de Ernesto Cardenal y Roque Dalton*. Istmo.

Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa* (Vol. 142). Narcea ediciones.

Munita, F. (2022). *Acompañar al lector: Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria.* Editorial Graó,.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

Quintero Herrera, S. (2025). *El telar de mis tránsitos universitarios* [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Silva Silva, L. (2024). *De estar a pertenecer* [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Torres Cárdenas, Á. (2024). *Del cómo llegué a convertirme en angayusa* [Narrativa biográfica producida en el marco del Semillero GIFA].

Torres Carrillo, A. (2020). *La sistematización de experiencias: Prácticas, saberes y conocimientos.* Universidad Pedagógica Nacional. https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.

Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. *Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.*

Zavala, V. (2019). *Justicia sociolingüística para tiempos de desigualdad.* Instituto de Estudios Peruanos.