

Talleres de lectura sistémica transgeneracional para el empoderamiento cultural inclusivo

Bienvenida Sánchez Alba¹

Resumen

La lectura supone un reto para la mayoría de los sistemas educativos Iberoamericanos. En este artículo, a través de la experiencia de 4 conferencias-talleres en dos países, Perú y México, se indaga en cómo el fomento lector, con enfoque sistémico transgeneracional, es un instrumento de empoderamiento cultural inclusivo. Se concluyó que, a la luz de los resultados de las experiencias, y, debido a que las conferencias-talleres en su fundamento y práctica reconocen y honran la cultura y las lenguas vernáculas, los asistentes manifestaron que se sintieron más empoderados cultural y personalmente, de acuerdo con el objetivo propuesto.

Palabras clave: lectura, transgeneracional, empoderamiento.

1. Introducción

a) Contexto y demanda

La experiencia de 4 conferencias-talleres de lectura que muestra este artículo, fueron desarrolladas en dos países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones: Perú y México, en julio de 2007 y marzo de 2017 respectivamente. Los talleres y conferencias para el fomento de la lectura fueron demandados y organizados por instituciones locales en el marco de programas de fomento de la lectura, en Perú por Derrama Magisterial y en México por el Sindicato de Maestros del estado de México. Ambas instituciones demandaron conferencias y talleres interrelacionados, por ello se optó por el formato conferencia-taller (en adelante taller, debido a que la mayoría de recursos y tiempo fueron

¹ Facultad de Educación Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Email: bsalba@edu.ucm.es

ocupado por ésta metodología). La conferencia sirvió de apertura y fundamentación a cada taller. Éstos se impartieron tanto a nivel de educación formal, maestros, maestras y gestores educativos, como a nivel informal, con bibliotecólogos/as.

b) Análisis de la realidad y problematización

Reiteradamente, el informe Pisa (2013, 2014 y 2015), pone de manifiesto que, la región de América Latina, casi en su totalidad, está por debajo de la media en cuanto a los niveles de lectura. Cabría destacar sobre dichos informes de la OCDE que no son contextuales, ni valoran la comprensión lectora en las lenguas maternas -en muchos casos vehiculares- de los sujetos de las muestras, como es el caso de pueblos andinos y, así mismo, no se contemplan la diversidad de inteligencias como la naturalista o la cinética (Gardner, 2003), más valiosas en contextos culturales más ligados a la naturaleza, ni tampoco la lectura de saberes ancestrales de comunidades agrarias (Vargas, 2015).

Consecuentemente, en el momento de elaborar los talleres, se tuvo en cuenta el contexto cultural donde se iban a impartir, de tal manera que éstos incluyeran textos autóctonos y la apertura de cada taller con el saludo en las lenguas nativas de los participantes, incluyendo así su cultura y orígenes. Gesto valorado positivamente por los asistentes como fórmula educativa para la convivencia multicultural.

c) Marco teórico

La competencia en comunicación lingüística es prioritaria en las políticas de los sistemas educativos europeos e Iberoamericanos, y lo es porque la lectoescritura es una herramienta básica y principal en todo aprendizaje, es el cimiento para la adquisición de todas las demás competencias. Leemos y escribimos: matemáticas, ciencias naturales, literatura e historia; leemos distintas formas de mirar y traducir el mundo, para poder entender y respetar diferentes dimensiones culturales de las personas y los pueblos:

Cada persona, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es, de sus haberes, sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad. Porque lo diverso se define en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes. (CONAPRED, 2007)

Esta necesidad está en la base de la comunicación interpersonal de todo ser humano, expresar lo que se es, lo que se siente y lo que se valora o se cree, como principios

identitarios y culturales. El Consejo y el Parlamento Europeo, dentro del marco de la cooperación política en el ámbito de la educación y la formación, lo formuló en la competencia número 8 de las *Competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco europeo* (2006): “que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento”. La experiencia de fomento lector que muestra este artículo se enmarca en la competencia número 6, “Competencias sociales y cívicas”, que incluyen las competencias personales, interpersonales e interculturales, y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos (Parlamento Europeo y del Consejo Europeo, 2006) culturales a través de la lectura o lecturas diversas.

En este sentido, La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su Artículo 5 (2001) afirma que:

Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee, y, en particular, en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Por estas razones, se tuvieron en cuenta los contextos socioculturales y educativos de ambos países para la elaboración de las conferencias, que sirvieron de marcos teóricos para la praxis de los talleres de lectura. Y el enfoque se realizó desde la Pedagogía sistémica transgeneracional y fenomenológica (Franke, 2004; Innecken, 2015; Hellinger, 2013; Olvera, Traveset y Parellada, 2011; Traveset, 2007). Este enfoque aportó valor y relevancia a la inclusión de las raíces culturales. Ayudó a los educadores/as a estimar la realidad familiar del educando como un todo vinculado e interactivo con los sistemas familiares, sociales, culturales, históricos, intergeneracionales, intrapersonales, transgeneracionales (Travesert, 2007; Sánchez, 2013). Porque como afirma Franke-Gricksch (2004), “los niños volvieron a demostrar que están profundamente comprometidos con su familia y que les otorgan prioridad absoluta” (p.15).

En este sentido, la elección de los textos para los talleres debían representar e incluir las culturas y orígenes de los y las participantes, de modo que fueran herramientas de convivencia intercultural. Así, el fomento lector se transforma en educación intercultural, entendida como una educación que favorece un espacio de diálogo entre personas diversas en igualdad de condiciones, que permite el enriquecimiento cultural, mediante el intercambio de ideas y conocimientos que promuevan el desarrollo de valores y actitudes inclusivas (Amani, 2009; Leatherman y Niemeyer, 2005).

2. Metodología y descripción de la experiencia del taller

Como se ha comentado, los talleres (3 en Perú y 1 en México) constaban de dos bloques temáticos interrelacionados, con metodologías distintas, y cuya secuencia en ambos países fue la siguiente:

2.1. Conferencia

2.2. Taller

Los objetivos que motivaron a su realización:

a) **Objetivo general:**

- Dotar a las/los participantes de praxis inclusiva para el fomento de la lectura y empoderamiento cultural en sus contextos profesionales.

b) **Objetivos secundarios:**

- Impulsar el fomento lector a partir de sus contextos culturales.
- Empoderar a los participantes a partir de sus culturas y literaturas autóctonas.
- Trabajar desde la perspectiva de la pedagogía sistémica transgeneracional.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Reflexionar grupalmente en torno a la experiencia del taller.

Seguidamente pasamos a desarrollar ambos bloques:

Siguiendo a Johnson y Johnson (1987), se optó por una metodología interactiva y colaborativa, dado que, de los grupos de aprendizaje colaborativo, como es el caso de los talleres que nos ocupan, surge el enriquecimiento entre el alumnado, lo cual favorece la multiculturalidad y la inclusión de minorías étnicas.

2.1. Conferencia

Como se ha mencionado, los talleres comenzaron con una conferencia que fundamentaba filosófica y metodológicamente las actividades posteriores de fomento lector para el empoderamiento cultural de los asistentes.

Los talleres, que se repitieron adaptativamente a cada contexto, llevaron por título: *La lectura como viaje multicultural al empoderamiento cultural*. El discurso teórico se comenzó reflexionando en torno al campo semántico del propio título: “lectura”, “viaje”, “multicultural” y el “empoderamiento cultural”, que nos servirá de puente para establecer las relaciones entre las literaturas autóctonas desde el enfoque de la pedagogía sistémica transgeneracional.

Lectura, en el contexto de la animación o fomento lector, es un acto de comunicación voluntario que genera un diálogo, entre quien lee y el autor/a, y un “triálogo” -permítase el neologismo- entre los dos anteriores y el lector consigo mismo, con su imaginación y emocionario. Un buen texto siempre tiene algo de espejo en el que mirarnos y mirar la vida para aprehender (Fuentes, 2014).

Viaje. La lectura como un viaje o proceso metodológico que, respetando los contextos culturales, procura un movimiento interno y externo, que desarrolla la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 2003).

Multicultural. Entendida la lectura como ese viaje a lo multicultural, que propicie primero el descubrimiento y la aceptación respetuosa después de la complejidad cultural de los grupos, personas, pueblos y naciones. Algo diferente y derivado del anterior es el término *interculturalidad*, que implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de éstas donde se produce el enriquecimiento mutuo, y, por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Lluch, 2012).

Empoderamiento cultural. Creemos necesario primero remitirnos al concepto de autoestima, entendida como un constructo intrapersonal y multidimensional de auto aceptación, configurado por causas biológicas, educativas, cognitivas, emocionales, sociales, conductuales y culturales, en constante interacción con los factores contextuales a lo largo de la vida de los seres humanos (Bonet, 1991; Ford y Collins, 2010; Voli, 1995). En este sentido, la autoestima cultural positiva se construye en relación a las experiencias sociales que la persona haya tenido en su proceso de enculturación. Es esa consciencia

valiosa de sí mismo y pro social la que vamos a delimitar como empoderamiento, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida y bienestar personal, y el de sus sistemas de pertenencia (Musitu y Buelga, 2004).

Socioculturalmente, somos seres lingüísticos, y la lengua transmite la cultura. Dependerá de cómo la educación valore las manifestaciones lingüísticas de las personas y los pueblos para que el empoderamiento de la persona aumente. Por ello, estos talleres dan un espacio principal a la inclusión de las diversas manifestaciones lingüísticas literarias, tanto de la lengua vehicular, como de las maternas de los contextos donde se han desarrollado.

Interacción entre empoderamiento cultural y literatura autóctona. El multiculturalismo, es el punto de partida para honrar las diferencias que nos unen y nos impulsaron al diseño de los talleres de lectura. Así, hablamos también de multiculturas en relación a las familias, porque cada familia desarrolla su propia manera de interactuar con el contexto.

La familia es el primer territorio socio afectivo de nuestra infancia, es el lugar al que le somos más leales consciente o inconscientemente, y más cuanto más infantes. Por eso la grandísima proporción de relatos y cuentos infantiles tienen como espacio el familiar.

Sea cual sea el modelo familiar, éste es la primera célula social donde aprendemos a ser persona. Por esta razón, es bueno que el profesorado y, en general, quienes profesionalmente promueven la lectura, si quieren cultivar el amor a los libros, siempre habitados de palabras, dejen que las palabras de los hogares y familias entren en las aulas y en las bibliotecas, para confeccionar con éstas, los primeros libros. Ejemplares de los que nuestros niños y niñas e incipientes lectores se sientan orgullosos porque en éstos se honren sus raíces, orígenes, y, por ende, a ellos mismos (Ver ficha nº 2), de modo que su empoderamiento se desarrolle. Con ello, se pretende que la mente de los educandos asocie libro, lectura y escritura a algo familiar, afectivo y grato. Al mismo tiempo, editar un libro familiar es también motivo de orgullo y empoderamiento para el/ la discente.

Este modelo de animación lectora transgeneracional, parte de la inclusión de las raíces familiares y las culturas de pertenencia, para dar significado y sentido a las lecturas y escrituras de los educandos.

Con el enfoque de la pedagogía sistémica transgeneracional, genuinamente inclusivo, se reconocen los sostenes culturales de los y las participantes, porque todo ser

humano tiene derecho a la pertenencia con su cultura y orígenes para sentirse empoderado (Hellinger, 2001, 2015). En el desarrollo de cada taller, se honra las raíces culturales, familiares, ancestrales y transgeneracionales de los asistentes y sus lenguas autóctonas.

Para ello, es importante que los y las participantes busquen entre sus primeros contactos con sus literaturas vernáculas: canciones de cuna, cuentos locales, historias y mitos, poemas y lecturas, en general, que les hagan sentir que sus orígenes y culturas son bienvenidos al taller, para pasar después a la literatura de clásicos en español, infantiles, juveniles y adultos, comunes a toda la comunidad hispanohablante, y posteriormente a la literatura universal. El viaje se inicia en lo vernáculo, para acabar arribando en lo cosmopolita.

2.2. Taller

Desgranado el enfoque pedagógico sistémico transgeneracional de los talleres, pasamos a desarrollar las vivencias y actividades tallerísticas.

2.2.1 Estructura pedagógica de un taller tipo

En este apartado se expone la secuencia metodológica de la práctica de un taller tipo, y posteriormente, a modo de ejemplo, una ficha modelo de algunas actividades y dinámicas significativas realizadas.

Secuencia metodológica de un taller tipo

Orden de las acciones:

- 1- **Creación clima socioeducativo positivo** (ficha nº1). Sentirse parte de un grupo o de un sistema donde priman las relaciones de confianza es conseguir un clima socioeducativo positivo, fundamental para afianzar los aprendizajes. El clima socioeducativo es una realidad fenomenológica relacional, que se establece entre el entorno físico y material, y las características de las personas o grupos, cuya importancia es trascendental, por su repercusión en los procesos cognitivos de los componentes del grupo o del sistema, en sus actitudes y en sus comportamientos (Molina y Pérez, 2006). Todo taller debe propiciar que este clima sea distendido e inclusivo, para hacer más operativos e interactivos las experiencias. Dinámicas y

juegos de presentación, conocimiento, contacto y cooperación, generan con prontitud proactividad grupal hacia los aprendizajes.

2- **Encadenamiento de las actividades y continuidad de las fichas.** Las actividades parten del contexto lingüístico cercano, de la literatura oral familiar, para llegar a la construcción lectoescrita de la poesía y la prosa, y el acercamiento posterior a los clásicos. Consecutivamente se muestra una ficha tipo que desarrolla las acciones del taller:

- Creación clima (ficha nº 1).
- Literatura familiar (ficha nº2).
- Acercamiento a la poesía (ficha nº3).
- Acercamiento a la prosa (ficha nº4).
- Presentación de los resultados en gran grupo.

Fichas

Creación clima socioeducativo positivo. Sólo se muestra una de las fichas a modo de ejemplo. Es conveniente desarrollar tantos juegos y dinámicas como sean necesarias para que el grupo se desinhiba y se perciba un clima socioeducativo en confianza.

Ficha nº 1

Título. *Las frutas*

Objetivos: - Que los participantes se desinhiban y diviertan – Fomentar la confianza la cooperación grupal

Edades: A partir de los 5 años

Temporalización: de 15'

Desarrollo: Se le pide a cada participante que agarren una silla, la coloque en un gran círculo mirando hacia dentro y que se sienten. En el centro de éste hay una persona sin silla, que está de pie, y cuyo objetivo es sentarse. Grupalmente, se eligen tres frutas autóctonas, por ejemplo: mango, papaya y plátano, y la persona que está de pie le da a cada quien, incluyéndose también, el nombre de una de la frutas.

Toda vez que cada quién tiene su fruta, el que esté de pie puede decir en voz alta el nombre de una o dos de las frutas, o bien decir “frutas”, eso significará que las personas que tengan las frutas nombradas deben ponerse de pie y cambiar de asiento. Cuando diga “frutas”, todo el grupo debe movilizarse. Es en el momento del cambio de asiento, cuando la persona del centro aprovechará para sentarse. Como a de haber una silla menos que el número de personas participantes, necesariamente alguien quedará de pie, quien volverá a decir los nombres de la frutas para de nuevo en la confusión

intentar sentarse y de nuevo quedarse de pie alguien.

- **Evaluación grupal :**

¿Cómo te has sentido?

¿Qué has aprendido?

¿Es transferible a tu contexto profesional?

- **Fuente:** Gasgón, Paco².

Literatura familiar

Ficha nº2

Título: *El libro de las Palabras familiares*

Objetivos: - Fomentar la lectoescritura, – Empoderar sociofamiliar y culturalmente, – Aprender colaborativamente, – ampliar vocabulario, - Respetar y honrar las lenguas maternas.

Materiales: Palabras, giros y dichos de uso familiar y fotografías familiares de quienes los utilizan.

Edades: de 8 a 100 años

Temporalización. Mínimo 100'

Desarrollo. En primer lugar, distribuidos en una rueda grupal, cada quien expresa de 2 a 4 los dichos y palabras de uso en su familia, explicando el significado. Después, cada quién con palabras y fotografías, confecciona una historia o anecdotario familiar, éstos se unen y pasan a ser los capítulos del *Libro de Palabras familiares*, que representa a ese grupo. Habrá tantos libros familiares como grupos.

- **Evaluación grupal :** Igual ficha nº 1

- **Fuente.** La autoría

Acercamiento a la poesía

Ficha nº3

Título: *Entre todos, un poema.*

Objetivos: - Fomentar la cooperación – Jugar con el ritmo y la rima – Fomentar el gusto por lo poético - Promover el valor y conocimiento por la poesía autóctona.

Materiales: – fotocopias, papel y lápiz, poema *Huagarango, huaranguito*³

² Gasgón, P. (1995). *La alternativa al juego*. Granada: Libros de la catarata.

³ Polo, M. (2006). *Poemas que hacen cosquillas*. Lima: San Marcos.

Edades: lectoescritores de todas las edades.

Temporalización: Mínimo 30’.

Agrupamientos: Conviene que los agrupamientos no sobrepasen los seis o siete participantes porque la comunicación tiende a dificultarse.

Desarrollo: Se hacen tantas fotocopias del poema elegido como grupos de trabajo previamente constituidos. Se recorta el poema verso a verso. Se reparte el mismo poema troceado y a modo de puzzle desordenado a cada grupo para que lo ordenen, dejándoles unos 12 minutos para que lo ordenen. Transcurrido este tiempo, se invita a uno de los grupos a leer su propuesta. Si no es correcta se pide que haga su propuesta a otro grupo, hasta que cooperativamente se consiga ordenar el poema.

Evaluación grupal: Igual , ficha nº 1

- **Fuente:** Sarto, Montserrat ⁴

Acercamiento a la prosa

Ficha nº4

Título: *Objetos, emoción, texto.*

Objetivos: - Desarrollar la creatividad colectiva a partir de objetos familiares, – Empoderar socio familiar y culturalmente, -Fomentar la expresión artístico literaria, - Crear un micro relato o cuento breve, – Fomento del trabajo colaborativo y la interculturalidad, – Diferenciar entre cuento y relato.

Materiales: – Un objeto con familiar por participante, papel y lápiz.

Edades: A partir de 6 años.

Temporalización: Mínimo de 90’.

Desarrollo: En equipos de 4 a 6 integrantes, cada uno de los participantes explicará sucintamente por qué ha traído ese objeto. Un/a secretario/a irá tomando nota, luego lo leerá a todo el grupo y cada quien decide con que frase o palabra se queda. Una vez que cada quién ha llegado al consenso con la oración o palabras que definen la emocionalidad de su objeto, con ese material escrito, y cooperativamente, se creará un cuento o relato. Finalmente se hace una lectura en voz alta de todos los textos.

Evaluación grupal: Igual ficha nº 1

Fuente: La autoría

⁴ Sarto, M. (2002). La animación a la lectura con nuevas estrategias. Madrid: SM.

2.3. Evaluación grupal

Para evaluar los talleres se utilizó la evaluación grupal colaborativa, realizada siempre al finalizar cada actividad, y que aparece en las fichas con las preguntas:

1. ¿Cómo te sientes?
2. ¿Qué has aprendido?
3. ¿Es transferible a tu contexto profesional?

En este caso, sólo se han tomado los resultados de las actividades de las fichas 2, 3 y 4, que son las que nos interesaban de acuerdo a los objetivos del taller. Para hacer más precisos los resultados, se diseñó un cuadro comparativo con los resultados de ambos países.

El proceso de toma de datos se hizo a través del método de relatoría y consenso grupal de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Toma de notas de las respuestas del grupo a las tres preguntas
2. Resumen de las respuestas
3. Lectura al grupo del resumen
4. Consenso grupal o triangulación de los resultados por los interesados (Stake, 2005)

Este proceso se siguió en cada uno de los 4 talleres.

3. Resultados

Los resultados, se ofrecen en el siguiente cuadro, mediante una comparativa de los campos semánticos de las respuestas más frecuentemente dadas.

Actividad	Nº de pregunta	Respuestas Perú	Respuestas México
1- Libro de las palabras familiares	<i>1-¿Cómo te sientes?</i>	Contenta/o, agradecida/o, rebien, emocionado/a, orgullosa/o, querida/o, más enraizada/o, valorando más a mi familia, feliz, honrada/o, valorado/a, respetada/o, con ganas de mostrarlo, más unido a mis	Encantada/o, más representada/o, Valorando más a los míos y a mí misma/o, más orgullosa/o, más comprensiva/o, agradecida/o a mi familia, más empoderada/o.

		compañeras/os, empoderada/o.	
	2-¿Qué has aprendido	-A valorar más la sabiduría de mi tierra. - Nuevas palabras y aforismos. - Reafirmar las injusticias hacia las culturas indígenas.	- La importancia de respetar de los saberes populares.
	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí, fácilmente.	- Sí. - Podemos publicarlo.
2- Entre todos, un poema	1-¿Cómo te sientes?	-Bien trabajando en equipo, divertido.	- Contento por la buena cooperación en equipo.
	2-¿Qué has aprendido	- Poder hacer más lúdica la poesía.	-Una herramienta original y lúdica.
	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí para todos los niveles educativos, y sobre todo con primaria.	- Mejor para primaria.
3- Objetos, emoción, texto	1-¿Cómo te sientes?	Interesada/o, participante, cooperando, enriquecido/a, contenta/o, empoderada/o.	- Muy bien porque se reúne la educación emocional y la creatividad literaria, más autoestima.
	2-¿Qué has aprendido	-Actividad emotiva para desarrollar la narrativa.	- Una original herramienta para la creación literaria
	3-¿Es transferible en tu contexto profesional?	- Sí, fácilmente.	- Sí, fácilmente.

Las respuestas a las tres preguntas de cada una de las actividades se valoraron positivamente, lo que nos permite afirmar, que los 4 talleres en ambos países fueron valorados positivamente.

La actividad más valoradas en cuanto al número de respuestas diversas y apreciación fue la nº 1, *El Libro de las palabras familiares*, y siendo especialmente significativas las respuestas a la pregunta número 1, *¿Cómo te sientes?*, cuyas afirmaciones giraron en torno al campo semántico de: la alegría, la gratitud a sus raíces y de la estima de lo proveniente de la cultura familiar; más acentuado en Perú, país en el que se impartieron 3 talleres al que la actividad despertó un mayor sentimiento de cercanía a sus compañeras/os y una mayor comprensión en México. Las respuestas a la pregunta 2, *¿Qué has aprendido?*, las expresiones giraron en torno a poner en positivo los contenidos en relación a los saberes populares y ancestrales. En Perú, país donde se impartieron los talleres en poblaciones como Jauja o Iquitos de mayor presencia indígena, hubo respuestas de carácter reivindicativo en torno a la exclusión de las culturas indígenas. En pregunta nº3, *¿Es transferible en tu contexto profesional?*, los resultados son afirmativos, y en México, surge la proposición de publicarlo, lo que reafirma el alto valor que el grupo da al libro como producto propio obtenido.

En cuanto a la actividad 2, *Entre todos, un poema*, es la actividad menos valorada en cuanto a matices y riqueza en las respuestas, todas de carácter positivo. La primera respuesta fue bien valorada por propiciar el trabajo en equipo; en la segunda se resaltó su carácter lúdico en los dos países y, México la distinguió por su creatividad; en la tercera hubo unanimidad en tanto que el mejor nivel educativo para transferirla sería primaria.

Finalmente, la tercera actividad, *Objetos, emoción, texto*, que, junto a la primera, es en objetivos y contenidos la más vinculada a las raíces culturales y familiares, vuelve a aparecer, en la pregunta 1, la palabra empoderamiento, en Perú, y autoestima en México, lo que nos indica que las y los participantes valoran este tipo de actividad como empoderantes. En la pregunta número 2 México se decanta por la apreciación de la instrumentalidad y la originalidad, y, Perú, por la emocionalidad. Ambas coinciden en que la actividad es fácilmente transferible a los ámbitos profesionales.

3. Conclusiones

Las experiencias en ambos países se mostraron, a juicio de los profesionales participantes, como instrumentos didácticos de inclusión y empoderamiento cultural, al honrar, en su praxis, las culturas de origen y familiar de los asistentes. Así mismo, esta

praxis fue juzgada como apropiada para desarrollar el fomento lector, ambos objetivos seminales de los talleres.

La reflexión final que nos plantea las experiencias de los talleres multiculturales de lectura, desde un enfoque sistémico transgeneracional es, al tiempo, un reto propositivo, para dar a los sistemas educativos una mayor presencia y reconocimiento de las raíces culturales autóctonas lingüísticas en los sistemas y comunidades educativas, porque su reconocimiento y presencia es un elemento de empoderamiento social.

Referencias bibliográficas

- CONAPRED (2008). *La diversidad cultural. Marco teórico La diversidad cultural*. Recuperado de <https://bit.ly/2QAOLxa>
- COLECTIVO AMANI (2009). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial La Catarata.
- Ford, M. B. y Collins, N. L. (2010). Self-Esteem moderates neuroendocrine and psychological responses to interpersonal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 405-419.
- Franke-Griscksch, M. (2004) *Eres uno de los nuestros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Fuentes, C. (2014) *El espejo enterrado*. (3º Ed.) México: Alfaguara.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2008). *Literatura e interculturalidad*. Recuperado de <http://www.cuadernointercultural.com/literatura-e-interculturalidad/>.
- Hellinger, B. (2006). *Después del conflicto la paz*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1987). A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Leatherman, J. y Niemeyer J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Lluch, X. (2012). *Educación intercultural y curriculum. Interculturalidad y práctica docente*. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>
- Molina, N. y Perez, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. *Revista Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado de <https://bit.ly/2T6PEz1>

- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Olvera, A., Traveset, M. y Perellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. México: Cudec.
- Parlamento europeo y Consejo de Europa (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://bit.ly/2zRruQe>
- Sánchez, B. (2013). *Cooperación internacional, intercultural y educación para la paz desde un nuevo paradigma sistémico a partir del programa "Un mundo teñido de paz"*. (Tesis doctoral, premio extraordinario). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/18135/1/T34247.pdf>.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Traveset, M. (2007). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Grao.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de <https://bit.ly/2Q0JTo9>
- Vargas, H. (2015). *Calidad de vida no-violenta: saberes originarios, prácticas de paz y decrecimiento*. México: Torres Asociados.
- Voli, F. (1995). *Autoestima del profesor: manual de reflexión y acción*. Madrid: CIPA.

Fecha de recepción: enero 2018

Fecha de aceptación: junio 2018