

## CAPÍTULO 4.

---

# LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

---

**Laura Carolina Pabón Sandoval**

<https://orcid.org/0000-0002-1772-9952>

[laura.pabon00@usc.edu.co](mailto:laura.pabon00@usc.edu.co)

Liga Huilense de Deportistas con  
Parálisis Cerebral – LIHUILDE PC).  
Huila, Colombia

**Soraya Pardo Jaramillo**

<https://orcid.org/0000-0001-5910-5235>

[sorayapardojaramillo@gmail.com](mailto:sorayapardojaramillo@gmail.com)

Universidad Santiago de Cali.  
Cali, Colombia

**Sandra Jenny Otálvaro Garcés**

<https://orcid.org/0000-0003-3856-7996>

[sajeotal34@hotmail.com](mailto:sajeotal34@hotmail.com)

Institución Universitaria Antonio José  
Camacho. Cali, Colombia

**Ana Milena Sánchez Borrero**

<https://orcid.org/0000-0003-3816-7597>

[ana.milena.sanchez@correounivalle.edu.co](mailto:ana.milena.sanchez@correounivalle.edu.co)

Universidad Santiago de Cali.  
Cali, Colombia

**Álvaro Alexander Ocampo**

<https://orcid.org/0000-0003-4526-1397>

[alvaro.ocampo02@usc.edu.co](mailto:alvaro.ocampo02@usc.edu.co)

Universidad del Valle. Cali, Colombia

### Cita este capítulo:

Pabón-Sandoval LC., Pardo-Jaramillo S., Otálvaro-Garcés SJ., Sánchez-Borrero AM. & Ocampo ÁA. Las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de la diversidad. En: Ocampo ÁA. (ed. científico). Neurociencia, mente e innovación. Una aproximación desde el desarrollo, el aprendizaje y la cognición creativa. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; 2020. p. 95-114.



# **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

Laura Carolina Pabón S. - Soraya Pardo J. - Sandra J. Otálvaro - Ana M. Sánchez B. - Álvaro A. Ocampo.

## **RESUMEN**

Este capítulo se aproxima al problema de la interculturalidad a la luz de las prácticas pedagógicas. De esta manera, se revisan algunas de las miradas acerca del aprendizaje con el propósito de determinar un eje de trabajo común en los diversos actos educativos. Asimismo, se discute sobre la veracidad del carácter eminentemente instruccional y formalizador del aprendizaje. En este sentido, se hace énfasis en la importancia de los presaberes en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, se valora el carácter fundamental de reconocer el universo simbólico y las cosmogonías que hacen parte del momento histórico, personal y social propio de cada uno de los educandos. Por último, se asume la interculturalidad dentro de las situaciones educativas como ruta orientadora de prácticas pedagógicas y andragógicas, que aporta componentes axiológicos vitales para la construcción de ambientes de aprendizaje y para la dignificación de la dimensión social.

## **INTRODUCCIÓN**

Asumiendo la relevancia de la cultura y las raíces que fundan la vida y visión de los individuos, se reconoce la interculturalidad en el escenario educativo como una pieza constitutiva de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan los estudiantes en el espacio de la educación primaria, media y superior a partir de interacciones dentro del entorno educativo. Para desarrollar esa idea, se propone la reflexión acerca de la importancia de establecer un acuerdo sobre la concepción que cada escuela se representa del proceso de aprendizaje y de su visión implícita del individuo. Posteriormente, se cuestionan aquellas posiciones pedagógicas y andragógicas que tienden a plantear que el aprendizaje solo se logra a partir de lo que un otro nos enseña, específicamente desde las relaciones que se establecen en los ámbitos de

enseñanza formales y tradicionales, relegando este proceso a un acto exógeno. Seguidamente, se considera la función de los presaberes en la estructuración de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la importancia práctica del “diagnóstico inicial” como herramienta fundamental para el docente, facilitándole miradas tanto cualitativas como cuantitativas de las posibilidades y el desempeño del educando. Así mismo, se hace énfasis sobre la oportunidad constructiva que reside en el acto de conocer más acerca de la persona del estudiante, incluyendo sus presaberes, su lugar o región de procedencia y las metas que pueda tener, no sólo con respecto a la formación académica, sino también en lo relacionado con aspectos de orden social y motivacional. En este sentido, se destaca la *práctica de seguimiento de los avances del estudiante*, la cual resulta de importancia capital en la medida en que permite que el docente se acerque al educando y busque la manera de confirmar, a través de estrategias metodológicas, que está consolidando conocimientos de manera “progresiva”. Además, se discute alrededor de la idea según la cual, al pensar el proceso de interculturalidad a nivel educativo se debe aceptar que el reconocimiento de la diversidad contribuiría a la delimitación y re-configuración de los diferentes contenidos a desarrollar, los núcleos problémicos y las maneras de evaluar los diversos saberes que se ponen en juego en la educación superior. Finalmente, se plantea que no basta con reconocer la diversidad cultural en los procesos formativos, sino que se hace necesario apreciarla como una fuente significativa de enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y de los procesos de todos los educandos en la medida en que es portadora de valores esenciales para crear entornos de aprendizaje y para construir sociedad.

## REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Considerando que los primeros aprendizajes quizás tienen lugar en los primeros años de vida y que las condiciones de bienestar de un ser humano son determinantes para su sano desarrollo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, propone que para alcanzar la calidad en la atención de niños y niñas se deben promover entornos seguros y protectores. Estos espacios de desarrollo, eventualmente contribuirán a fortalecer y a garantizar el desarrollo infantil, todo esto a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, garantice la atención integral que deben tener los sujetos en formación, de acuerdo con su edad, contexto y condición social. Los entornos que se han definido

y en los cuales transcurre la vida diaria y desde los que se alcanzan procesos de aprendizaje importantes para los individuos son: el entorno de la salud, el entorno del hogar, el entorno del espacio público y el entorno educativo.

El entorno de la salud, en el cual se acoge a los niños y las niñas desde el proceso de preconcepción y abarca los momentos de gestación, nacimiento y vacunación, requiere de una serie de seguimientos mediante los programas de control de crecimiento y desarrollo. El entorno hogar, que se considera como el espacio de interacción inicial y primaria entre el infante y los otros miembros de la familia, quienes son responsables (como representantes del primer vínculo socializador) de generar un ambiente de protección, seguridad, cuidado y crianza. El entorno espacio público, está conformado por bibliotecas, museos, iglesias, plazas, calles y parques que los sujetos habitan a través de sus diversas interacciones en el tiempo. Este entorno involucra a toda la comunidad como parte del desarrollo de los niños y las niñas. Por último, se hablará del entorno educativo, en el que se promueven, de una manera intencionada, los procesos pedagógicos propios de la educación inicial, que les permiten a los individuos en formación ir construyendo su identidad, así como las primeras nociones conceptuales.

La acción del docente juega un papel muy importante en la aproximación de estas acciones, diseñando ambientes y experiencias pedagógicas, las cuales parten de los presaberes que traen los niños consigo, ofreciéndoles aprendizajes realmente significativos y experienciales.

Evidentemente, los educadores interactúan con los niños y las niñas en todo momento, desde que llegan a la institución educativa, hasta que se retiran de ella. Un saludo acerca emocionalmente al estudiante y a su docente. Las acciones de relacionamiento deben dirigirse a toda la población, estableciéndose tanto con sujetos con un desarrollo típico como con personas en condición de discapacidad, debido a que las interacciones positivas se constituyen como el reflejo mismo de la calidad en la educación. Lo anteriormente mencionado se sustenta en la idea según la cual, un docente sensible frente a las necesidades de sus estudiantes y comprometido con el propósito de construir aprendizajes significativos, demuestra y vive el importantísimo rol que ambos cumplen en la sociedad.

Habiendo aclarado ciertas condiciones imprescindibles para que tenga lugar una relación en la que la educación del ser humano se haga posible, resulta fundamental abordar la noción de aprendizaje.

Los estudiosos del aprendizaje han intentado definirlo a través de múltiples perspectivas, sin embargo, se pueden considerar algunas aproximaciones que se acercan al fenómeno, dando cuenta de su comprensión incompleta y provisional hasta la fecha.

Para algunos autores, el aprendizaje consiste en los cambios que se presentan en la conducta como resultado de la práctica que se lleva a cabo en el diario vivir en cualquier aspecto (Beltran, 1993).

Desde una mirada basada en los principios de la escuela conductista, el aprendizaje sería igual a nivel de cualquier contexto, lo que se entiende por *equipotencialidad*. De esta manera, las leyes del aprendizaje serían aplicables a diferentes ambientes e individuos, lo que sugiere que sólo existiría una única forma de acceder al aprendizaje y ésta estaría basada en la asociación (Pozo, 1989).

Esta postura circunscribe las discusiones acerca del aprendizaje a elementos eminentemente predecibles, controlables y medibles, tratando de cumplir con un “requisito de objetividad”. En el peor de los casos, el aprendizaje se limitaría a las modificaciones en el comportamiento del aprendiz. Según este supuesto, se asume que el ambiente provee un conjunto de estímulos que aportan a que el educando vaya reforzando una serie de conductas que luego presentará en determinadas condiciones.

Otra definición de aprendizaje hace alusión a los cambios, más o menos duraderos, que el ser humano presenta a nivel de sus capacidades en el marco de las actividades que realiza, sin que estas sean atribuidas a sus procesos de crecimiento y maduración o relacionadas con patologías. Esto comprende entonces los cambios ocurridos en el individuo, sugiriendo que el aprendizaje nunca deja de producirse (Díaz y Martins, 1997) y que transforma tanto percepciones como conductas debido a las experiencias vividas (Alonso, Gallego y Honey, 1997).

De acuerdo con estas miradas, se puede asumir que el aprendizaje es un proceso donde se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante la experiencia en diversos entornos, llámese escuela, hogar, trabajo, entre otros, asumiendo una igualdad en la forma de lograrlo, sin delimitar distinciones en los procesos formativos con los que llega cada uno de los sujetos a las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, otras aproximaciones aceptan la idea según la cual el aprendizaje implica modificación de las capacidades inherentes al procesamiento de información de un individuo, lo que nos llevaría a asumir que existen dinámicas subyacentes al aprendizaje de los individuos como la percepción, la atención, la memoria, la comprensión entre otros procesos complejos que hacen parte de las denominadas *funciones ejecutivas*, esenciales para registrar, procesar, almacenar y resolver situaciones problemáticas y por qué no, situaciones inciertas y nuevas.

Otra forma de relacionarse con la idea de aprendizaje es aquella que involucra las posibilidades de hacer las que puede llegar a disponer el aprendiz, puesto que, los saberes llegan a encontrar utilidad y se inscriben en maneras prácticas que se materializan desde la aplicabilidad e incluso cobran un sentido cultural para el individuo en formación.

Ciertamente, la exploración de aquello que concebimos como proceso de aprendizaje nos ubica en un punto de partida interesante para configurar las prácticas pedagógicas. De acuerdo a Feuerstein (como se citó en De Zubiria, 2006) tanto las metodologías como las didácticas son sutilmente transformables por el modelo pedagógico adoptado, de esta manera se puede afirmar que los *modelos heteroestructurantes* apelan a las metodologías expositivas y magistrales, al tiempo que los *modelos autoestructurantes* favorecen actividades como la realización de talleres, excursiones, experimentos, laboratorios, salidas e incluso visitas a museos y desfavorecen en un porcentaje alto la lectura, el diálogo y la exposición docente.

En cuanto a las *metodologías interestructurantes*, estas se relacionan directamente al diálogo y a la valoración de procesos de aprendizaje, lo que implica que estos se llevan a cabo por fases y niveles de complejidad que afirman la mediación del docente frente a la figura del estudiante. De esta manera, se propone llevar a cabo diálogos desequilibrantes que tienen como resultado la “desestabilización” tomando como referente los presaberes con los que llega el estudiante y valorando la necesidad de la implementación de estrategias pedagógicas como la indagación, el debate, la explicación, entre otros, en la búsqueda de la comprensión, la trascendencia, la mediación del significado y el despliegue del pensamiento divergente.

Sin el ánimo de agotar las posibilidades para abordar la idea de aprendizaje, se hace énfasis en la importancia de asumir que el aprendizaje debe implicar que el individuo llegue a desarrollar una serie de actitudes vinculadas al

*saber ser*, alrededor del conocimiento del que se apropia y que a su vez pueda utilizarlas para su construcción como persona y para el despliegue de su potencial creativo. En otras palabras, se pretende que el aprendizaje parta de una mirada fundamentada desde el sujeto y hacia el sujeto, procurando que él mismo pueda orientar la aplicación de estos saberes en pro del desarrollo de su proyecto de vida y del tejido social.

A partir de estas definiciones, se puede inferir que la enseñanza depende del aprendizaje, puesto que, si no hubiese alguien dispuesto a aprender, ¿A quién se le llegaría a enseñar? Para empezar, es posible plantear que ambos conceptos estarían ligados ya que juntos cobran sentido y se integran constituyéndose como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fenstermacher, 1989).

## EL SUJETO, EL AMBIENTE Y EL OTRO

Gvirtz y Palamidessi (1998) plantean que la enseñanza es: *una* “actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda...” (p. 135). Sin embargo, resulta fundamental cuestionar aquellas posiciones radicales que, abierta o implícitamente, asumen que solo se aprende a partir de lo que un otro nos enseña, particularmente en el escenario de las relaciones que se establecen en los ámbitos de enseñanza-aprendizaje formales y tradicionales. Así, vale la pena lanzar la pregunta de manera concreta: ¿Sólo se aprende a partir de lo que un docente nos enseña de manera formal, en un contexto institucional?

Siguiendo este derrotero lógico, la participación del otro en tanto probable representante del conocimiento formal, que hace parte del acervo cultural e histórico de la humanidad o de los diversos pueblos, se constituye como un elemento vital en el aprendizaje y en el desarrollo que puede llegar a estructurar un educando en una rama del saber (Rogoff, 2003; Vigotsky y Kozulin, 1995). No obstante, sin desvirtuar el valor social del aprendizaje, se ponen a consideración algunos de los aprendizajes perceptivos que logramos en la medida en que interactuamos con el mundo. Por ejemplo, en cuanto a las habilidades visuales aprendemos de manera muy temprana a reconocer la profundidad mediante la maduración y las experiencias en esta modalidad sensorial (que constantemente es retroalimentada por la



experiencia motriz). Del mismo modo, aprendemos a reconocer cuando un objeto está lejos y cuando está cerca estableciendo relaciones asociadas a su tamaño. Igualmente, llegamos a entender cómo la percepción de velocidad cambia en función de la distancia a la que se encuentra un objeto en movimiento. En este sentido podemos saber que, en términos regulares, un objeto lejano al parecer se mueve más lento, mientras que un objeto cercano nos permite apreciar en él una mayor velocidad en función de nuestros sistemas sensoriales y el modo en que éstos se apropian de la realidad. En cierta medida, podríamos coincidir en que, aunque estos aprendizajes dependen de la experiencia, no están necesariamente ligados a relaciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje, ni a los espacios escolares, puesto que el aprendizaje inicia desde el primer día de vida. Si se asume que muchos de los saberes en las diversas dimensiones del conocimiento se estructuran a partir de los aprendizajes perceptivos básicos tanto a nivel visual, táctil, cenestésico como auditivo, entonces podríamos aceptar, aunque sea en una mínima posibilidad, que los aprendizajes cognitivos más complejos, no necesariamente llegan a construirse en un contexto de interacción con un otro de naturaleza formal y escolarizada. Por tal razón, se acepta que existen datos, piezas de información, saberes y experiencias que el individuo llega a consolidar en una profunda interacción con el ambiente que lo rodea, y desde la dinámica que implica, tanto un proceso biológico madurativo como su participación en un ambiente que le provee estímulos a nivel de lo físico, lo sensorial, lo cognitivo y lo social. Este conjunto de hechos, eventos, situaciones y condiciones de vida, se consideran de vital importancia al momento de “aplicar métodos de aprendizaje” en las instituciones y eventualmente insidiría sobre la apuesta hacia un perfil predeterminado como producto del proceso educativo o la búsqueda de un individuo curioso, creativo e innovador desde su singularidad.

## **EL LUGAR DE LOS PRESABERES**

La empresa de generar comprensiones acerca del acto educativo no solamente requiere que se lleguen a establecer relaciones pedagógicas en función de las interacciones que implican el grupo/clase, los objetos del conocimiento y el docente, sino que también reclama la necesidad de asumir las interacciones desde la singularidad de cada educando, apoyando también una concepción particular de individuo que aprende. Pero en cuanto a la idea del sujeto que aprende, también habría que cuestionarse ésta, siendo que en una relación de aprendizaje, ambas partes están sujetas a aprender una de la otra, aunque

esta situación no se considera dentro de la concepción tradicional de enseñanza, en la cual el aprendizaje sería eminentemente unidireccional.

Efectivamente, en estas dinámicas se debe asumir como elemento fundamental el proceso de diagnóstico inicial que puede llevar a cabo el docente, respaldado desde miradas tanto cualitativas como cuantitativas del desempeño del educando. En este orden de ideas, si se acepta que el individuo por sus interacciones con el ambiente y por la asimilación y acomodación de sus propios esquemas mentales puede llegar a modificar aspectos de su inteligencia, también resulta esencial pensar al ser humano como portador de ciertas maneras de ver la realidad y como constructor de ciertas formas explicativas de los fenómenos que lo rodean.

Si se piensa el asunto a partir de metáforas, algunos estudiosos han aceptado que el niño pequeño, gracias a la particularidad de su forma de pensar la realidad, se constituye como una especie diferente al humano en su versión adulta. No en vano Rousseau en su libro *Emilio, o De la educación* presenta un niño que sería evolutivamente diferente al adulto, que debía ser educado teniendo en cuenta sus intereses<sup>13</sup>.

Ciertamente, no se puede asumir al niño como un adulto pequeño tal como se concebía hasta el siglo XVIII. No obstante, más allá de la discusión moralizante al mejor estilo de Rousseau (1762/2014), de acuerdo con la cual *el ser humano nace bueno y es la sociedad quien lo pervierte*, a través de sus investigaciones Piaget (1973) logra evidenciar que las maneras de explicar, propias de los niños e incluso las formas particulares de equivocarse que estos presentan, los hacen individuos difíciles de comprender desde la mirada del pensamiento humanamente maduro. En este sentido, la puesta en escena del valor fundamental de los *conceptos cotidianos* en los procesos de aprendizaje, tanto de la vida diaria como a nivel escolar, resulta esclarecedora en la medida en que estos se lleguen a “implicar constructivamente” en la

---

13 Aunque vale la pena aclarar que Rousseau asumía este proceso de una manera muy diferente en lo que respecta al niño y a la niña (a saber Emilio y Sofía), planteando mayor libertad para el aprendizaje y la proyección a futuro en el hombre que en la mujer. Posición que en la actualidad se perfila como un dato histórico, en términos de una visión justa y respetuosa del valor de los géneros y de su derecho al desarrollo de su potencial en igualdad de condiciones (desde una perspectiva ideal y sin el ánimo de abarcar en esta apreciación todas las singularidades culturales, así como algunas posturas de poder que relativizan el asunto, ya que este problema, complejo por demás, no es parte del propósito de este documento).

apropiación de los *conceptos formales* o científicos que aporta la institución denominada escuela a través de las prácticas pedagógicas, que desde luego, se insertan en los imaginarios cultures de los sujetos.

De acuerdo con los avances contemporáneos a nivel de las Ciencias de la educación, el individuo no debe compararse con un vaso vacío que el docente llena con los aprendizajes provenientes de su amplio conocimiento y dominio a nivel de determinado campo simbólico. Esta postura nos aproxima a idea de un sujeto activo que se ubica más allá de la responsividad ante los estímulos provenientes del medio ambiente.

Establecer el diagnóstico inicial como una práctica regular al inicio de los diversos cursos de formación en la educación primaria, media y superior, ubica al maestro en una atmósfera de interés por las posibilidades con que llegan los estudiantes y su probabilidad de ser exitosos dentro de los objetivos propuestos para cada asignatura. Así, el diagnóstico inicial le permite al docente realizar ajustes y repensar estrategias para garantizar que, habiendo estudiantes con niveles de conocimiento heterogéneos, estos tengan la posibilidad de irse involucrando activamente en la construcción y comprensión de los diversos problemas y conocimientos que se desarrollan en el espacio del aula. Por tal razón, el diagnóstico inicial más que un requisito protocolario se perfilaría como el punto de partida para saber desde qué lugar, a qué velocidad y en qué condiciones “arrancan las diversas naves” que representan cada estudiante desde su experiencia particular y desde su singularidad, considerando que no existe una sola metodología para “enseñar”, una manera única de aprender, ni tampoco una sola ruta para el despliegue creativo del potencial de vida.

## ¿QUIÉN ES EL EDUCANDO?

El quehacer pedagógico debe acudir a múltiples maneras para propiciar situaciones de aprendizaje, para garantizar la naturaleza inclusiva predominante en las maneras particulares que tienen los diferentes educandos para apropiarse de los diversos saberes. Es así como la acción pedagógica, en tanto didáctica, necesita estructurarse a partir de formatos representacionales variados. En este sentido, ciertas didácticas emplean las habilidades narrativas para abordar la apropiación del conocimiento, o quizás en otras circunstancias el docente decida recurrir a mapas conceptuales,

dramatizaciones, juegos, situaciones de resolución de problemas, video foros, entre otras didácticas activas que dinamicen el momento educativo, teniendo en cuenta que todo proceso de enseñanza debe partir de la identificación de quiénes son los que aprenden como brújula para guiar la implementación de estrategias.

De igual manera, se reitera sobre la importancia de conocer más acerca de la persona del estudiante, incluyendo: a) las experiencias y formaciones previas que este pueda haber tenido, b) su lugar de origen y procedencia y c) las metas que éste pueda haberse establecido, no sólo con respecto a la formación académica sino también en lo concerniente a aspectos de orden social y motivacional. Del mismo modo, se propone realizar un proceso de seguimiento a los avances del estudiante, el cual sería favorable para la dimensión formativa, en la medida que el docente se aproxime al educando y busque la manera de confirmar a través de estrategias metodológicas que, efectivamente el aprendiz sí está consolidando los conocimientos de manera exitosa (Pérez-Galindo, 2018a; Pérez-Galindo, 2018b; Lins, Coelho, Lins & Messeder, 2019). En efecto, conocer más acerca del estudiante implica contar con la flexibilidad para desligarse de la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje como acto unidireccional, y más bien, entenderlo como una relación que se establece cara a cara entre el grupo-clase (o entre el aprendiz) y el docente. Así, se hace necesario ubicarse en esta misma relación, pero esta vez, considerando al individuo como integrante esencial del *vínculo de aprendizaje*, que implicaría mirar al educando (en su individualidad) y al maestro desde sus posibilidades formativas en una relación bidireccional.

Es así que, reconocer aspectos como las formaciones previas que tienen algunos de los estudiantes, por ejemplo, su origen familiar, su proceso escolar, las profesiones u oficios que han desempeñado en el pasado o quizá incluso en la actualidad, se propone como un aspecto de interés para el docente y para la posterior orientación de su acción pedagógica. Lo anterior, no solamente puede enriquecer la dinámica del curso en términos de los aportes que estos educandos pueden llegar a realizar desde sus vivencias y desde sus saberes, sino también para implicar estas experiencias en las propuestas, vinculándolas a las maneras en que el mismo docente puede llegar a cautivar la motivación y el interés de los diferentes perfiles y formas de sentir que hacen parte de la diversidad en el aula.

La interculturalidad como problema que impregna los niveles del Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser propiamente dicho, ha atravesado lo humano desde tiempos inmemorables, como una necesidad urgente en todas las dinámicas formativas. En las instituciones educativas, cada vez más, el asunto de la interculturalidad se constituye como un pilar para quienes lideran una labor educativa, desde el desafío que implica enfrentarse a la heterogeneidad de grupos y los métodos de enseñanza y evaluación que deberían ser acordes a esa diversidad. Por tanto, la interculturalidad entendida como espacios de comunicación entre sujetos de diversas identidades culturales, es una condición propia de aquellos individuos que ingresan a un sistema educativo, en especial en el siglo XXI. No es un secreto que estas situaciones son cotidianas en el mundo contemporáneo, como escenario de contacto entre sociedades y culturas, y como dinamizador de diálogos, malentendidos, alianzas y conflictos desde los que llegan a constituirse los seres humanos (Grimson, 2001).

No se puede negar que la lógica de la interculturalidad ha crecido de manera significativa, superando las barreras sentadas desde la intolerancia y la simple aceptación del multiculturalismo en la sociedad actual, aportando a las relaciones interpersonales elementos esenciales de comunicación que se enmarcan en el diálogo, el entendimiento y la unión entre culturas. Recurriendo a un ejemplo particular, se puede mencionar que como territorios diversos y dotados de una gran riqueza natural y cultural, Latinoamérica y el Caribe, son la fuente de cosmogonías marcadas por la singularidad, que paulatinamente han ido saliendo de sus entornos rurales y han empezado a liberarse del temor a enfrentar nuevos retos que los inscriben cada vez más en las rutinas urbanas, por lo que se puede afirmar que, la interculturalidad ha permitido a su paso consolidar: a) el conocimiento mutuo entre culturas, b) que exista horizontalidad en las relaciones y c) el respeto por la diferencia. Claramente, este proceso no es ajeno a la dinámica de la educación primaria, media y superior, en donde resulta esencial el desarrollo de relaciones interpersonales fundadas desde el reconocimiento de las diferencias culturales.

Como generadora de ambigüedad, esta inclusión intercultural propia de las instituciones y de las propuestas de educación superior, necesariamente ha ido haciéndose presente en las aulas de destacadas universidades que han diversificado sus entornos de saber con miembros de grupos indígenas y afrodescendientes que durante mucho tiempo han sostenido una “lucha” por hacer valer su derecho legítimo a la educación. Por lo anterior, resulta

importante reconocer que, en la actualidad muchas comunidades cuentan con profesionales que se han capacitado específicamente para liderar a su gente y de esta manera, llegar a favorecer el enriquecimiento del nivel de acceso a los saberes y a las oportunidades de vida. En los escenarios universitarios, cada vez es más frecuente el encuentro entre comunidades culturales diversas, que favorecen la apropiación y el relacionamiento con *otros* desde esas diferencias. En su libro *Interculturalidad y comunicación*, Grimson describe cuán importante resulta considerar las implicaciones de este fenómeno: “El mundo actual, y quizás cualquier sociedad humana, resulta incomprendible sin atender a las relaciones entre grupos, sociales y culturas. *Relación* es la palabra clave” (Grimson, 2001, p. 14).

Algunos de estos grupos étnicos cuentan con el apoyo de movimientos sociales, articulados con el ámbito educativo, que no solo los respaldan, sino que también proponen y llevan a cabo estrategias que permiten que la interculturalidad sea un hecho que favorezca a todos. En este sentido, algunos entes gubernamentales, organizaciones no-gubernamentales e incluso fundaciones de carácter privado, asumen determinadas responsabilidades educativas, contribuyendo al proceso de interculturalidad como apuesta social. (Aupetit, 2006).

Ciertamente, más allá de las formaciones que pueden llegar a tener los educandos y de la heterogeneidad que podrían representar las mismas, el reconocimiento de aspectos de origen y de las experiencias que trae consigo cada individuo, se constituye como un aporte para la estructuración de prácticas pedagógicas que consideren las diversas realidades y el componente intersubjetivo en el proceso aprendizaje. Por tal razón, aproximarse al reconocimiento de las metas y sueños que pueden haberse propuesto los diversos estudiantes, se perfila como una información valiosa que podría favorecer procesos de enganche motivacional que, además, puede llegar a involucrar el papel de las emociones en los procesos de apropiación de los diversos saberes. En síntesis, se reivindica el valor contenido en el acto de darle espacio al sujeto (desde los inicios del proceso de enseñanza) a través de una mirada que cobije todas sus dimensiones y que cultive esa motivación para hacerlo surgir a partir de los escenarios educativos fundados en identidades subjetivas, con mosaicos culturales y que propenda hacia el desarrollo de la curiosidad.

Por otra parte, contribuir a que el estudiante llegue a discriminar entre: a) sensación de aprendizaje, b) aprendizaje y c) comprensión, resulta ser una

práctica que le confiere claridad al pedagogo, en pro de la validación de los avances que experimentan los diferentes aprendices. Comúnmente, y sin un propósito consciente, muchos estudiantes pueden llegar a sentir que en un momento dado de la clase aprendieron, pero después de un rato podrían ser “víctimas de esta ilusión”, ya que cuando se les confronta nuevamente con el conocimiento es probable que no puedan dar cuenta de lo que supuestamente interiorizaron. Es así que, la sensación de conocimiento es una mala consejera del afianzamiento del aprendizaje, puesto que la verdadera apropiación de los saberes va de la mano con *aprendizajes significativos* que solo se logran desde miradas diferentes para orientar la enseñanza (Ausubel, Novak & Hanesian, 1976).

En su versión más radical, el aprendizaje podría llegar a ser reducido a la simple disponibilidad de información memorística con la que en algún momento puede contar el estudiante y que podrían inscribirlo dentro de maneras de aprendizaje mecanicistas y poco productivas tanto para él, como para su entorno cultural. De acuerdo con esta lógica, el presente texto defiende la idea según la cual la comprensión que el individuo logra de los diversos saberes se ubica por encima de la simple disponibilidad de información o formas de proceder frente a las demandas de aplicación formal de los mismos e instaura al sujeto dentro de la posibilidad de construir nuevo conocimiento, así como plantear posiciones críticas, creativas y propositivas frente al conocimiento ya existente. Efectivamente, esto implica una aproximación mucho más flexible de cara al proceso de consolidación de los múltiples saberes.

## **LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES AL CALOR DE LA DIVERSIDAD**

Hacia el final de esta reflexión, se propone como elemento fundamental poder comprender, en su justa medida, la idea según la cual, en el proceso de interculturalidad a nivel educativo, no basta con reconocer la diversidad, sino que se hace necesario apreciar la misma como uno de los pilares de las prácticas pedagógicas y de los procesos de todos los educandos, en la medida en que ésta es portadora de valores fundamentales para crear entornos significativos de aprendizaje. Evidentemente, se acepta que el reconocimiento de la diversidad estaría también delimitando y a su vez sería configurado por la deconstrucción y reconstrucción de los diversos asuntos

a desarrollar en las asignaturas, los problemas a ser tenidos en cuenta y las maneras de evaluar los múltiples saberes que se ponen en juego en las prácticas correspondientes a la educación primaria, media y superior. Vigotsky (como se citó en Pozo, 1989, p. 191) plantea esa construcción de saberes y el acompañamiento necesario para ello, considerando “que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos y ello es posible, gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta”.

Por tanto, asumir con compromiso la idea de interculturalidad como un valor fundamental para la construcción colectiva de conocimientos, resultaría ser un punto de partida central para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, la interculturalidad quedaría reducida a una especie de discurso vacío, constituyéndose como un simple adorno del cual se revisten ciertas prácticas pedagógicas para validarse como a) sofisticadas, b) humanizantes y c) ubicadas a la vanguardia de lo que las Ciencias de la educación y las Ciencias humanas proponen en la actualidad.

En este sentido, tomarse en serio la interculturalidad, implica no sólo reconocerla, sino apreciarla y entremezclarla como un valor esencial de la práctica pedagógica. Esta dinámica invita necesariamente al maestro a delimitar de manera diferente los diversos problemas o núcleos conceptuales, alrededor de los que girarán sus acciones formativas, así como ajustar las metodologías para el desarrollo y la construcción conjunta de los saberes teniendo en cuenta las relaciones educando-educando, maestro-educando y de los diversos agentes en relación con el conocimiento. Además, es importante transformar el paradigma según el cual, en los espacios educativos quien “aprende” es solo el estudiante, dejando por fuera del proceso al docente, cuando en la actualidad se reconoce que éste a través de la lectura, del debate y del relacionamiento con sus estudiantes, también va construyendo y deconstruyendo su conocimiento.

Asimismo, al considerar seriamente la interculturalidad en las prácticas pedagógicas y andragógicas, el proceso valorativo y evaluativo traería el escenario tanto las metodologías cuantitativas como cualitativas, las cuales se ajustarían en términos de las necesidades culturales que presentan los diversos miembros del grupo-clase y de la obligación humana que apremia al docente frente a su compromiso por lograr que los diversos estudiantes avancen en el proceso de configuración de los saberes. Proceso que además favorecería formas sociales de *participación guiada* (Rogoff, 1997) que



delimitarían caminos para acercarse tanto al saber cómo a la expresión creativa basada en los efectos culturales que emergen de la relación con los otros (Glăveanu, 2010; Nouri, et al., 2015).

Como fenómeno complejo, la interculturalidad se instala más allá de los espacios educativos para entroncarse en la dimensión psicológica, social, económica y política, desde diversas maneras de actuar derivadas de sus implicaciones como constructo y evento cotidiano. Grimson precisa que ésta “abarca un conjunto inmenso de fenómenos que incluyen la convivencia en ciudades multiétnicas (...) Estados multiétnicos, proyectos empresarios, el turismo, la vida fronteriza y los medios masivos de comunicación, entre otros” (Grimson, 2001, p. 15).

Se resalta la necesidad imperante de involucrar el debate sobre la interculturalidad como aspecto esencial en las reflexiones acerca del proceso educativo. Los efectos de esta acción incluyente, se reflejarían en el aporte colectivo que implica que los miembros de diversas culturas que hayan pasado por la experiencia de escolarización accedan a la oportunidad de participar en procesos de cambio y transformación del tejido social, aportando desde el pensamiento divergente y la acción creativa a la construcción de un mundo más acogedor y digno. Para ello, es necesario entender que la articulación entre la interculturalidad y aquello que se conoce como el acto educativo, debe ir más allá de posiciones egocéntricas, que se cubren con la bandera de la diversidad, para estar a la vanguardia de lo que se trabaja en las Ciencias de la educación, para responder a pedidos institucionales o para garantizar espacios que aporten a la perpetuación del ejercicio del poder. Efectivamente, estas agendas ocultas que se alejan del bien común para instaurarse en el terreno de los conflictos de interés propios de un docente con una política errática y ajustada a su conveniencia, hacen que las futuras reflexiones deban orientarse a mirar la interculturalidad y el aprendizaje más allá del ejercicio de poder y la paradoja de la dominación.

## CONCLUSIONES

Pensar la interculturalidad y los procesos de aprendizaje en el ámbito de la educación primaria, media y superior, requiere abrirse a la posibilidad de revisar múltiples aspectos que hacen justicia a la naturaleza compleja del asunto. Es así como, las formas de aproximarse al proceso de aprendizaje

contribuyen al establecimiento de un punto de partida que orienta el sentido del acto educativo como acción transformadora. Este ejercicio trascendental empieza con la validación de una mirada que incorpore la diversidad de los individuos, su identidad cultural y sus formas pensar, apostándole a un aprendizaje basado en este encuentro y no en sistemas tradicionales que al final se caen por su propio peso.

En este punto, cabe aclarar que, sin demeritar el profundo valor social del proceso de aprendizaje, no solo se conquistan los saberes a partir de lo que un otro le enseña al individuo en un contexto institucional que le apuesta a determinadas formas de elaboración de los saberes. Evidentemente, se podría afirmar que un *aprendizaje significativo* se elabora desde los intereses y motivaciones de los sujetos; para ello, el docente se convierte en un mediador de la construcción de los diversos saberes.

Del mismo modo, se otorga valor al lugar de los presaberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué de manera práctica, se abren a la mirada del docente desde los procedimientos y relaciones establecidas en aquello que se conoce como “diagnóstico pedagógico inicial”. En este sentido, la posibilidad que se brinda el maestro para conocer al estudiante desde su persona, sus posibilidades cognitivas y su cosmogonía, favorecen la construcción del conocimiento del individuo en formación y contribuyen a la delimitación y despliegue del acto educativo y la experiencia de aprendizaje, lo que constituye la interculturalidad como matriz esencial de las relaciones pedagógicas y andragógicas en aras del aprendizaje y la construcción de la dimensión relacional.

Por tanto, a la reflexión acerca de la interculturalidad en el contexto educativo le urge dejar de reducirse a un término que se utiliza en todos los discursos de manera obligada. Lamentablemente, pareciera que la interculturalidad como palabra y como realidad cotidiana, se ha abordado de un modo desafortunado, quedando escindida de la aplicación en hechos de la vida diaria y sensible. Es así como los procesos de aprendizaje y de evaluación, deberían responder a la necesidad presente en la invitación inmediata para generar ambientes de aprendizaje capaces de redirigirse hacia la búsqueda del respeto por la diferencia contenida en el valor de la diversidad.

## PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

- ¿Qué entendemos por aprendizaje?
- ¿El aprendizaje depende solamente de una experiencia formal e institucionalizada? (Argumente su respuesta)
- ¿Qué importancia tienen los presaberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Por qué el tema de la interculturalidad debe tenerse en cuenta en los espacios educativos?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Aupetit, S. D. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: Anuiés.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz Bordenave, J., y Martins Pereira, A. (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* (No. IICA C10-57). Costa Rica: IICA.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación* (Vol. 7). Bogotá: Editorial Norma.
- Gvartz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Lins, L. D., Coelho, M. C., Lins, S. V. S., & Messeder, M. L. L. (2019). Conceptions of interculturality in Physics Education in Bahia.

- International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(5). <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.6.5.12>.
- Nouri, R., Erez, M., Lee, C., Liang, J., Bannister, B. D., y Chiu, W. (2015). Social context: Key to understanding culture's effects on creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 36(7), 899-918. <https://doi.org/10.1002/job.1923>.
- Pérez Galindo, C. A. (2018a). *Fundamentos para la implementación de los lineamientos curriculares*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Pérez Galindo, C. A. (2018b). *Herramientas para la implementación de los lineamientos curriculares*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J.I (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development [La naturaleza cultural del desarrollo humano]*, Nueva York: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1762/2014). *El contrato social*. e-artnow.
- Vygotsky, L. S., y Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.