

Rosa Mercedes Gómez Fajardo · Fabián Alfonso López Alegría



Enfoque diferencial e interculturalidad

Apuestas pedagógicas para una educación transformadora en contextos universitarios



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA DE POPAYÁN



EDITORIAL

Cita este libro / *Cite this book*

Gómez Fajardo, R. M. y López Alegría, F. A. (2025). *Enfoque diferencial e interculturalidad: Apuestas Pedagógicas para una Educación Transformadora en Contextos Universitarios*. Cali, Colombia: Fundación Universitaria de Popayán; Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / *Keywords*

Interculturalidad, enfoque diferencial, pedagogías divergentes, contextos universitarios, educación situada, diálogo de saberes.

Interculturality, differential approach, divergent pedagogies, university contexts, situated education, dialogue of knowledge.

Contenido relacionado | <https://investigaciones.usc.edu.co/>

Enfoque diferencial e interculturalidad

Apuestas pedagógicas para una educación transformadora en contextos universitarios

*Differential approach and interculturality:
Pedagogical strategies for transformative
education in university contexts*

Rosa Mercedes Gómez Fajardo
Fabián Alfonso López Alegría

AUTORES



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA DE POPAYÁN



EDITORIAL

Gómez Fajardo, Rosa Mercedes

Enfoque Diferencial e Interculturalidad: Apuestas Pedagógicas para una Educación Transformadora en Contextos Universitarios / Rosa Mercedes Gómez Fajardo y Fabián Alfonso López Alegría. – Cali: Universidad Santiago de Cali, Fundación Universitaria de Popayán 2025.

82 páginas: gráficos; 24 cm.

Incluye índice

ISBN: 978-628-7770-69-0 **ISBN Digital:** 978-628-7770-70-6

1. Contextos universitarios 2. Enseñanza - Aprendizaje, 3. Pedagogía crítica. I. Rosa Mercedes Gómez Fajardo. II. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

SCDD 370.7 ed. 23

CO-CaUSC

JRGB/2025



**Enfoque Diferencial e Interculturalidad:
Apuestas Pedagógicas para una Educación Transformadora en Contextos Universitarios**

© Fundación Universitaria de Popayán © Universidad Santiago de Cali

© **Autores:** Rosa Mercedes Gómez Fajardo y Fabián Alfonso López Alegría

1.^a Edición 50 ejemplares
Cali, Colombia
2025

**Comité Editorial
Editorial Board**

Anisbed Naranjo Rojas
Odín Avila Rojas
Doris Lilia Andrade
Edgar Francisco Arcos
Florencio Arias
Jonathan Pelegrín
Héctor Cuevas Arenas
Liseth Suarez Osorio

Proceso de arbitraje doble ciego
“Double blind” peer-review

Recepción / Submission
Noviembre (November) de 2023

Evaluación de contenidos / Peer-review outcome
Octubre (October) de 2024

Correcciones de autor / Improved version submission
Octubre (October) de 2024

Aprobación / Acceptance
Diciembre (December) de 2024



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimientos

Acknowledgment

La reflexión en torno al Enfoque Diferencial y la Interculturalidad, como elementos transformadores para otros transitar pedagógicos que permitan el enriquecimiento de los procesos de enseñanza en contextos universitarios, es posible gracias al apoyo del Sistema de Investigación e Innovación de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP), al Programa de Contaduría Pública, al Grupo de Investigación Minka, al Semillero de Investigación en Desarrollo e Investigación Social SEDIS, al Núcleo de Apoyo Contable y Fiscal -NAF- y a los grupos de interés comunitarios e institucionales, quienes con sus aportes y conversaciones nos llevaron a re- pensar y a reflexionar acerca de cómo abordar estos nuevos caminos que desde las pedagogías divergentes aportan en la configuración de nuevos escenarios formativos.

De manera muy especial, a las comunidades rurales que se vieron involucradas en nuestros diálogos y conversaciones, por abrirse a compartir experiencias, que ayudan al construir de nuevas rutas y maneras pedagógicas desde sus lógicas propias y al equipo conformado entre el Semillero SEDIS y el NAF, quienes con su empuje y energía constante hicieron posible este caminar. A las instituciones educativas, igualmente por depositar su confianza en el equipo de trabajo, para aportar al desarrollo de sus procesos pedagógicos.

Contenido

Prólogo	9
Resumen	13
Introducción	15
Capítulo 1	
Enfoque diferencial e Interculturalidad: mecanismos para avanzar hacia una educación de carácter más incluyente	19
Resumen	20
Capítulo 2	
Enriqueciendo los procesos de enseñanza en los contextos universitarios	35
Resumen	36
Capítulo 3	
Praxis en los territorios: Otras maneras de conocer y aprender	47
Resumen	48
3.1 Experiencias en los territorios: avanzando hacia pedagogías situadas	52
3.2 Otros mundos, otros conocimientos: un trabajo diferente en las aulas	55
3.3. La vivencia en los territorios	60
3.4 Caminos complementarios desde la investigación formativa	63
A manera de conclusión	67
Referencias Bibliográficas	69
Acerca de los Autores	79
Pares Evaluadores.....	81

Table of Contents

Foreword.....	9
Abstract.....	14
Introduction.....	15
<i>Chapter 1</i>	
Differential approach and Interculturality: mechanisms to advance towards a more inclusive education	19
Abstract	20
<i>Chapter 2</i>	
Enriching teaching processes in university contexts	35
Abstract	36
<i>Chapter 3</i>	
Praxis in the territories: Other ways of knowing and learning	47
Abstract	48
3.1 Experiences in the territories: advancing towards situated pedagogies.....	52
3.2 Other worlds, other knowledge: a different job in the classroom	55
3.3. The experience in the territorie	60
3.4 Complementary paths from formative research	63
By way of conclusion	67
Bibliographical References.....	69
About the Authors.....	79
Peer Reviewers	81

Prólogo

Foreword

El libro "Enfoque Diferencial e Interculturalidad: Apuestas pedagógicas para una educación transformadora en contextos universitarios", aborda el impacto del modelo lineal y homogenizador en la educación, destacando cómo esta orientación pedagógica ha llevado a la adopción de tendencias globales que a menudo pasan por alto las particularidades de los contextos locales, así, el libro en el desarrollo de sus tres capítulos, muestra, una posible ruta para comprender el sistema educativo y más allá de cuestionarlo, busca actuar desde la praxis en la academia tomando de referencia a las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular, el caso de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP).

Es bien conocido, que el modelo positivista desarrollado en la educación, ha colonizado el enfoque pedagógico, lo cual, resulta en la exclusión y discriminación de diversos sujetos dentro del sistema educativo, donde se incluyen principalmente a los grupos más vulnerables y a las poblaciones con algunas particularidades y aunque desde los años 80 se han impulsado normas en América Latina con influencia en los diferentes países, ello, no significa que estas hayan sido apropiadas y puestas en práctica en los contextos educativos.

Lo cual resulta ser muy grave dadas las condiciones sociales, culturales y políticas diversas y complejas de Colombia y, en particular, del departamento del Cauca, el cual cuenta con una diversidad étnica y cultural, junto con la historia que se ha forjado a partir del conflicto armado y el subsecuente desplazamiento forzado, estos, son aspectos que no pueden pasarse por alto en la construcción de un sistema educativo inclusivo.

En este sentido, el libro tiene como objetivo generar fisuras en estos enfoques homogeneizadores y abrir la puerta a modelos pedagógicos heterodoxos que involucren a todos los sujetos responsables de la formación del conocimiento en el proceso educativo, donde la diversidad se reconoce como un ejercicio de resistencia, promoviendo el autorreconocimiento y el respeto mutuo como elementos clave en la construcción de una educación verdaderamente intercultural y diferencial.

El capítulo “*Enfoque diferencial e Interculturalidad: mecanismos para avanzar hacia una educación de carácter más incluyente*” da un contexto conceptual y normativo de la interculturalidad y la educación incluyente, estos, como mecanismos que permitan el abordaje de otras pedagogías, alternativas al modelo tradicional, ello, a partir de reconocer a los sujetos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, como sujetos activos, permitiendo afianzar conocimientos desde los saberes propios, las experiencias vividas en sus contextos locales y así, se espera trascender la enseñanza a un proceso vivencial y de apropiación, que dé cabida a las propuestas normativas globales y locales.

En el capítulo “*Enriqueciendo los procesos de enseñanza en los contextos universitarios*”, se abordan apuestas académicas como ejercicio de resistencia opuesto al modelo lineal y homogeneizador, que para el caso de la FUP está representado en las áreas sociohumanísticas, que esperan ir más allá del aspecto curricular, en aras de profundizar en una mirada crítica y diálogos incluyentes entre los sujetos que participan en el proceso académico, en los cuales se busca articular los ejercicios de docencia, investigación, extensión y proyección social, que logren un diálogo de saberes, que reconozca al otro, valore sus experiencias, retome sus conocimientos, todo ello, a partir del reconocimiento de la diferencia.

El capítulo “*Praxis en los territorios: Otras maneras de conocer y aprender*” muestra experiencias de relacionamiento de los docentes y estudiantes con contextos reales, donde se lleva

la enseñanza más allá del aula y del currículo, se transita hacia poner en práctica los aprendizajes vistos y con ello, se trasciende hacia la apropiación del conocimiento, una comprensión más profunda de las realidades locales y la resolución de problemas reales.

De este modo, en este capítulo, se presentan algunas de las experiencias prácticas del ejercicio de educación inclusiva, donde se muestra que, a partir de reconocer la diversidad y origen de los estudiantes y los contextos, y el hecho de tejer los aprendizajes con contextos reales, hacen que se rememoren sus lugares de origen y con ello comprenda la importancia de la formación profesional y su aporte a estos procesos, llevando además a la responsabilidad social de la academia.

El texto *"Enfoque Diferencial e Interculturalidad"* busca abrir un espacio para la reflexión y la acción en el campo de la educación. Aboga por la necesidad de reconocer y valorar la diversidad en todos los niveles de la educación, promoviendo la inclusión, el respeto mutuo y la adaptación de los currículos a las realidades locales.

Además, este texto invita a considerar enfoques pedagógicos alternativos que puedan contribuir a una educación más equitativa y transformadora en contextos universitarios y más allá. Estos enfoques no solo benefician a las instituciones educativas, sino que también pueden impulsar el desarrollo de las regiones al ofrecer acompañamiento y procesos de formación en contextos reales, especialmente en áreas rurales y alejadas, que quizás no han tenido la oportunidad de acceder a una formación en procesos administrativos, contables y financieros, al tiempo que motivan a otros jóvenes en estos contextos a unirse a estos procesos de formación inclusiva.

Todo esto representa una idea concreta y tangible que merece ser considerada como un referente y un modelo para otras experiencias de educación inclusiva con un enfoque

diferencial. Esto se debe a que busca crear fisuras y desafiar el modelo educativo tradicional y salir de los intramuros de la academia para contribuir a procesos reales que fortalecen la práctica profesional.

Personalmente, creo que este texto es provocador y representa un desafío para las Instituciones de Educación Superior (IES). Espero que en algún momento este ejercicio, logre generar suficiente interés y debate en las estructuras académicas, lo que a su vez pueda llevar a la obtención de resultados concretos y profundos entre docentes, estudiantes y diversos grupos sociales, culturales y étnicos con los que se está colaborando en la coproducción de conocimiento. Esto podría finalmente llevar a la reestructuración de los modelos educativos tradicionales o a la aplicación efectiva de conceptos normativos que, hasta ahora, han sido promovidos, pero no han sido implementados de manera adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LEADITH ALEXANDRA GUTIÉRREZ VÉLEZ

PhD en Ciencias Agropecuarias y recursos naturales
Docente Programa de Contaduría Pública
Fundación Universitaria de Popayán.

RESUMEN

Este documento se constituye en una reflexión acerca del enfoque diferencial y a la interculturalidad como mecanismos que hagan posible el abordaje de otras pedagogías, que se contraponen al modelo tradicional y que se abordan desde pensamientos divergentes. Se constituye en un transitar en los territorios, para entretejer saberes en contexto, desde una educación situada, que conlleva al reconocimiento de lógicas socioculturales que están allí presentes. Es una apuesta para desplegarse a nuevos tejidos que desde el diálogo de saberes conlleven a hilares epistémicos, entre las comunidades y la academia, que posibilitan la configuración de dinámicas de fortalecimiento identitario, así como el enriquecimiento de los procesos de enseñanza en los contextos universitarios hacia prácticas más incluyentes.

Palabras clave: interculturalidad, enfoque diferencial, pedagogías divergentes, contextos universitarios, educación situada, diálogo de saberes.

ABSTRACT

This document constitutes a reflection on the differential approach and interculturality as mechanisms that make possible the approach of other pedagogies, which are opposed to the traditional model and which are approached from divergent thoughts. It is constituted in a transit in the territories, to weave knowledge in context, from a situated education, which leads to the recognition of sociocultural logics that are present there. It is a bet to deploy new fabrics that from the dialogue of knowledge lead to epistemic threads, between the communities and the academy, which enable the configuration of identity strengthening dynamics, as well as the enrichment of teaching processes in university contexts towards more inclusive practices.

Keywords: interculturality, differential approach, divergent pedagogies, university contexts, situated education, dialogue of knowledge.

INTRODUCCIÓN

Introduction

Repensar los procesos formativos en la Educación Superior, desde el enfoque diferencial y la interculturalidad, como categorías que fundamenten el giro epistémico, es internarse en pasajes que, desde los discursos y las praxis pedagógicas, aporten de manera significativa en las dinámicas formativas curriculares y extracurriculares.

Esta migración de paradigmas, que de alguna manera se contraponen al pensamiento hegemónico occidental y que dan paso a modelos heterodoxos, deben soportarse en una educación más incluyente. Se requiere, en este sentido una alineación sinérgica entre lo curricular, la investigación y la extensión como pilares fundamentales que permitan la implementación y apropiación de nuevas prácticas pedagógicas, que fomenten el diálogo, la confianza y la transdisciplinariedad al interior de las aulas y fuera de ellas.

Por lo tanto, es la posibilidad de posicionar dinámicas en las cuales los estudiantes se puedan re- conocer como sujetos activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de la validación de los saberes aprendidos y experiencias en sus contextos locales y atravesando los marcos de la alteridad y otredad. A su vez, se implantan las semillas para abordar la diferencia, desde la validación de las epistemes presentes en las regiones de procedencia y/o con injerencia, que generan contrastes en el quehacer profesional cuando no tienen un punto de encuentro con el pensamiento occidental.

Este tipo de iniciativas se erige, como un recorrido en los diferentes territorios, para entrelazar saberes in situ, desde otras maneras de enseñar que se aperturen al reconocimiento de lógicas socioculturales que están allí presentes. Es una

apuesta para desplegarse a nuevos tejidos que desde el diálogo de saberes conlleven a hilares epistémicos, entre las comunidades y la academia, que posibilitan la configuración de dinámicas de fortalecimiento identitario, así como el enriquecimiento de los procesos de enseñanza en los contextos universitarios hacia prácticas más incluyentes.

Es imperante que, desde los contextos universitarios, se revalúe la manera en que se imparten las prácticas docentes. No es un proceso fácil el cuestionar los modelos de enseñanza tradicional, siempre se generan controversias y resistencias desde quienes se apegan a las pedagogías tradicionales, pero es necesario hacerlo para poder resignificar su concepción y praxis. En el marco de la contemporaneidad, esa connotación requiere de la configuración de perspectivas teóricas y el ejercicio docente desde un pensamiento humanista y social.

Desde la pedagogía contemporánea se privilegian tres enfoques teóricos principales: el primero, el constructivismo, se posiciona como línea contraria al conductismo que caracteriza al modelo pedagógico tradicional y promueve el papel activo y reflexivo del educando en su proceso de formación. El segundo, el crítico social se soporta en la crítica social con un carácter auto reflexivo, expone que el aprendizaje y el saber debe partir de las necesidades de la sociedad. De ahí la importancia de promover la autonomía y el pensamiento crítico, para hacer de la educación una acción transformadora. Por último, el ecológico- contextual, se ubica en la manera en que el individuo responde a los desafíos del entorno y desde allí promueve el proceso de interpretación (Trujillo, 2017).

He aquí el punto de partida, en el que se posicionan el enfoque diferencial y a la interculturalidad, como mecanismos que hagan viable el diálogo y el encuentro con otras pedagogías que, en contraposición a la linealidad del pensamiento occidental, puedan posibilitar el posicionamiento de pensamientos más divergentes.

A partir de una educación situada, desde el encuentro y el tejido de saberes en los territorios, la idea es que alumnos y docentes se acerquen a una experiencia en la cual, desde un rol activo, puedan identificar escenarios de aprendizaje y apostarle a una manera distinta de construcción del conocimiento.

Para el contexto de referencia, el Programa de Contaduría Pública, cabe mencionar, que se crea en el año 2009, con énfasis financiero, pero también orientado al desarrollo de procesos educativos en las áreas básicas, disciplinares y socio humanísticas.

Es desde ese fortalecimiento de la perspectiva socio humanística, que se soportan propuestas investigativas que dinamizan enfoques como el de la Educación Inclusiva y Diversa, que tiene su punto de encuentro y sinergia con el interés institucional de fortalecer el tema en la universidad bajo la injerencia directa de Bienestar Institucional, con programas como FUP + Inclusiva y Quédate. De esta manera, se realiza un trabajo conjunto con el Semillero en Desarrollo e Investigación, para generar un diálogo alrededor de los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva, siendo el Programa de Contaduría la experiencia piloto.

Con estos primeros pasos, se contribuye de alguna manera para que la IES, proyecte estrategias para que el tránsito por la universidad sea agradable, equitativo y con calidad; así desde una educación más incluyente en el mediano plazo contar con una política institucional desde esta arista.

Se comienzan a gestar de esta manera en el programa iniciativas alrededor del reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural, que poco a poco van abriendo camino hacia la Educación Contable con Enfoque Diferencial.

Esta iniciativa parte de la finalidad de generar experiencias pedagógicas e investigativas, a partir de las cuales se pueda

ampliar el horizonte teórico conceptual en algunos marcos con los que tradicionalmente se desarrolla el proceso de formación de los contables.

En este orden de ideas, se hizo el acercamiento a comunidades rurales en el Departamento del Cauca, forjando lecturas de contexto de sus epistemes económicas y contables, desde el diálogo de saberes, con el objeto de impulsar el fortalecimiento de organizaciones locales desde elementos contables y fiscales.

Al interior de las aulas, la apuesta fue propiciar que los estudiantes reconocieran en primer lugar sus entornos económicos y sociales de origen, para desde allí fomentar dinámicas de alteridad y otredad, que los lleven a valorar sus saberes propios y a visibilizar y validar otros marcos culturales.

El desarrollo del trabajo consta de tres capítulos:

El primero, titulado *Enfoque diferencial e Interculturalidad: mecanismos para avanzar hacia una educación de carácter más incluyente*, constituye un referente alrededor del enfoque diferencial e interculturalidad como elementos fundamentales de esta propuesta.

El segundo capítulo denominado *Enriqueciendo los procesos de enseñanza en los contextos universitarios*, nos acerca a otras posibilidades pedagógicas para fortalecer el proceso educativo al interior de las aulas.

El último capítulo, *Praxis en los territorios: otras maneras de conocer y aprender*, presenta los avances del Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán, en la construcción de nuevos caminos hacia el fortalecimiento de sus dinámicas educativas desde el enfoque diferencial y la interculturalidad.

CAPÍTULO 1

ENFOQUE DIFERENCIAL E INTERCULTURALIDAD: MECANISMOS PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN DE CARÁCTER MÁS INCLUYENTE

Differential Approach and Interculturality: Mechanisms to Advance Towards a more Inclusive Education



Ilustración 1 Alrededor del fogón - Misak , Universidad
Fuente: Electiva Sociohumanística I, octubre del 2022

Resumen

Enfoque diferencial e Interculturalidad: mecanismos para avanzar hacia una educación de carácter más incluyente, busca la aproximación teórico conceptual a las categorías clave de enfoque diferencial e interculturalidad, para empezar a tejer otros caminos pedagógicos, que posibiliten avanzar en procesos de formación que se confeccionan fuera del marco de la pedagogía tradicional en los contextos universitarios.

Palabras clave: enfoque diferencial, interculturalidad, educación inclusiva, contextos universitarios.

Abstract

Differential approach and Interculturality: mechanisms to advance towards a more inclusive education, seeks a theoretical-conceptual approach to the key categories of differential approach and interculturality, to begin to weave other pedagogical paths, which make it possible to advance in training processes that go beyond traditional pedagogy in university contexts.

Keywords: differential approach, interculturality, inclusive education, university contexts.

Enfoque diferencial e Interculturalidad: mecanismos para avanzar hacia una educación de carácter más incluyente, es una apuesta para tejer otros transitaros pedagógicos, que posibiliten trabajar desde pensamientos distintos al modelo hegemónico, procesos de formación en los contextos universitarios.

No es tarea fácil en el ámbito académico, generar cuestionamientos a los esquemas tradicionales de enseñanza y a la ciencia positivista. Es un reto, en el marco de la contemporaneidad, configurar propuestas educativas orientadas a formar seres humanos con una perspectiva más amplia del mundo y que articule desde las distintas interpretaciones de la realidad, la diversidad social y cultural allí presente (Kreiner y Chaves, 2021).

Lo anterior, obedece a que el sistema educativo, que articula los espacios de la escuela, el colegio y la universidad (propuesto en Francia en el siglo XVIII) se fundó en la idea de que la formación impartida en el hogar no era suficiente para que los niños llegaran a ser buenos ciudadanos, desde el paradigma del Estado-Nación. En este imaginario de progreso y homogenización, la educación se convirtió en un dispositivo pedagógico para hacer parte de la propuesta de nación mayoritaria, ocasionando la dominación de un saber y un proceso identitario sobre otro y sobre epistemes diversas (González, 2011).

Para el caso particular de América Latina, se hacen presentes en este contexto, los diferentes movimientos emancipatorios, en busca del reconocimiento de la diversidad cultural y de los procesos identitarios propios, que de alguna manera confluyeron también con las tendencias de decolonialidad e interculturalidad gestadas en la orbe académica y social; para cuestionar los saberes eurocéntricos y el accionar de la ciencia y desde allí trazar rutas que propendan por la visibilización y

valoración de otras formas de ver el mundo (Kreiner y Chaves, 2021) y de conocer, desde la óptica de Escobar (2014) mundos y conocimientos de otro modo.

Un punto de partida, en este caminar, podría ser el abordaje de nuevos campos de acción desde propuestas como el desarrollo del pensamiento epistémico de Zemelman (2021), orientado a la utilización de instrumentos conceptuales sin contenido para poder reconocer caminos diversos del saber.

A propósito de lo ya dicho, este autor menciona que las realidades sociales e históricas presentes en el momento actual, tienen múltiples significados. No pueden leerse desde una sola óptica, en particular, desde las Ciencias Sociales, existe un desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad, al querer una visión unilineal del mundo. De allí, la urgencia de resignificar, la forma en que se construye conocimiento y posibilitar condiciones en las cuales se pueda gestar una manera epistémica de abordar las situaciones problemáticas, en las que el pensamiento se pueda ubicar ante las condiciones diversas e incluso conflictivas presentes en las esferas económica, social, cultural, ambiental y en las que desde la academia se debe hacer presencia (Zemelman, 2021).

Desde los postulados de Fals Borda, se hablaría de otras maneras de hacer la ciencia, desde paradigmas no hegemónicos, formas plurales de observación, educación popular y acciones políticas de cambio de las realidades en los contextos locales, en otras palabras: una comprensión transdisciplinar de los fenómenos y por ende del conocimiento (Streck, 2009).

Se va dando así una aproximación al Enfoque Diferencial, como concepto. Haciendo un rastreo de la literatura, se evidencia que éste, se hace visible en Colombia desde la Constitución Política de 1991, en aras de legitimar y dar credibilidad al estado social de derecho en pos de garantizar la prevalencia de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos (Forero, 2019).

Se hace referencia, en este sentido, al conjunto de estrategias y políticas que, desde lo público, buscan asegurar un trato diferenciado a aquellos “sujetos de especial protección constitucional” (Forero, 2019, p. 51), con el propósito de garantizar la igualdad de condiciones en los ámbitos político, económico, social y cultural (Olivar Rojas, 2020). Ahora bien, producir este tipo de rupturas implica, la aproximación e incorporación de perspectivas interseccionales para el establecimiento de agendas públicas más plurales (Munévar et al., 2021).

Avanzando en esta cuestión, el enfoque diferencial, como mecanismo para la constitución de políticas públicas, se centra en el análisis y abordaje de aquellos sujetos de derecho, en este caso, aquellos grupos objeto de procesos discriminatorios y excluyentes. Por consiguiente, trabajar desde este tópico, es atender sectores poblacionales con particularidades en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad, (Ley 1448 de 2011), de tal manera que el Estado ofrezca garantías y medidas de protección a grupos de mayor vulnerabilidad como mujeres, jóvenes, niños y niñas, adultos mayores, personas en situación de discapacidad, campesinos, líderes sociales, miembros de organizaciones sindicales, defensores de derechos humanos y víctimas de desplazamiento forzado (Colombia. Congreso de la República, 2011).

Según lo expresa la Corte Constitucional, la noción de enfoque diferencial adquiere relevancia, en el Siglo XXI, debido a las acciones derivadas por las acciones de tutela impuestas por los ciudadanos frente a los fenómenos de desplazamiento y a la negligencia estatal (Sentencia T 025/04 del 22 de enero de 2004), lo que conllevó al Estado a desarrollar políticas públicas para salvaguardar los derechos fundamentales en este sentido y contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad de la población civil (ACNUR, 2011).

Trabajar este asunto en el ámbito educativo, implica trabajar de la mano con los paradigmas de la Educación Inclusiva,

para entender las dinámicas que, desde los espacios institucionales, conllevan a la apertura de procesos de enseñanza más democráticos, tolerantes y participativos (Ahumada y Gómez, 2022).

Esta temática, acerca de la inclusión en los espacios educativos, coge auge en 1990, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), genera la Declaración Mundial de la Educación para Todos, con el fin de emitir algunos lineamientos en torno a la configuración de estrategias y políticas educativas que permitan disminuir situaciones de exclusión (UNESCO, 1990).

Hacia el 2005 la UNESCO asume la Educación Inclusiva, como aquella opción que le permite a los estudiantes contar con un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad; es decir, trabajar por el respeto de la diferencia y el fomento de espacios más incluyentes, con procesos que desde la equidad permitan una participación real de la comunidad educativa. Expresado de otra forma, marcando caminos para el reconocimiento de la diversidad estudiantil, desde la cooperación, la reciprocidad y la apertura a múltiples maneras y formas de ver y asumir realidades sociales y educativas.

Emerge de este contexto, la Diversidad, como un concepto polisémico asociado a la noción de diferencia, a la variedad, inclusive a temas relacionados con inclusión y exclusión; pero a su vez con una ambigüedad bastante marcada, dependiendo desde el punto de vista que se mire. Incluso, la diversidad podría tener una acepción política, si se analiza desde las oportunidades que se pueden dar para crear una sociedad más equitativa (Benet, 2019).

Acercándonos a las palabras de Jiménez y Vila (1999), la diversidad es una particularidad inherente de la naturaleza humana, que posibilita el enriquecimiento de las realidades sociales y culturales entre los individuos y los grupos socioculturales.

Visto de esta manera, asumir la diversidad desde este enfoque conlleva a reconocer el potencial y la riqueza presente en los seres humanos. Desde el ámbito educativo, alerta sobre la importancia de trabajar en la atención de las situaciones particulares de los alumnos en el marco del respeto y de la garantía de procesos de calidad (UNESCO, 2009). De igual manera se hace necesario, no solo asegurar los procesos de permanencia como lo indica la norma, sino configurar espacios participativos, democráticos e incluyentes. Hacer referencia a la diversidad, es considerar el tema de la diferencia. Algunas acepciones sobre este término conducen a planos negativos, que marcan barreras, al asociarse a la exclusión, pero no necesariamente debe relacionarse a contextos hegemónicos, puede ser un fenómeno que responda a una condición circunstancial. En ese sentido se podría hacer referencia a que “la diversidad existe y la diferencia se construye” (Benet, 2019).

La construcción social de la diferencia, comporta situaciones de categorización social como el etiquetamiento de los individuos y procesos actitudinales que conllevan a procesos de exclusión, pero también de concepción de estereotipos, que llaman la atención sobre la importancia de poder entretejer desde la complejidad de los contextos sociales (para este caso de referencia, educativos) una armonización entre la igualdad de derechos y el derecho a la diferencia (Benet, 2019).

En el Informe Mundial “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural”, la UNESCO, resalta que el derecho a la educación se hace posible en la medida en que se reconozca la multiplicidad de insuficiencias de los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en alguna de las categorías identificadas en el marco de la educación inclusiva. Por consiguiente, es necesario trabajar en pro del fortalecimiento de competencias interculturales, que aporten a la convivencia en las aulas (y fuera de ellas) desde las diferencias culturales de cada uno de quienes la componen.

Un constituyente esencial, en lo ya mencionado, es la noción de Diversidad Cultural, la cual dice el Informe Mundial, se ha convertido en un asunto social de primer orden conexo a la variedad de códigos y símbolos sociales presentes en los distintos grupos socioculturales (UNESCO, 2009).

De igual manera en este documento, se hace un llamado de atención para hacer aplicables los cuatro principios de la educación con calidad, construidos en el marco la Comisión Mundial de la Educación para el Siglo XXI: aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, teniendo como eje central el reconocimiento y visibilización de la diversidad cultural (UNESCO, 2009).

En este orden de ideas, los planes y programas educativos no pueden estar soportados en la normalización de contenidos y estrategias pedagógicas, porque deja de atenderse la diversidad presente en las aulas. Por eso se requiere, consolidar procesos educativos de calidad, desde el impulso orientaciones que sean adecuadas, flexibles y pertinentes, que tengan en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo y que además contemplen sus percepciones, visiones y voces (UNESCO, 2009).

En lo relacionado a la educación superior, para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional MEN, generó los lineamientos para afrontar este asunto en los contextos universitarios, como una línea base para que las Instituciones de Educación Superior, puedan construir estrategias y políticas propias en esta materia y apostarse de manera gradual a la eliminación de barreras en los entornos educativos. Conforme a ello, resalta que la educación inclusiva debe tener los siguientes rasgos: diversidad, calidad, participación, pertinencia, equidad e interculturalidad (MEN, 2013a).

Como se observa, las características enunciadas anteriormente, se instituyen como una base para entender la educación inclusiva, no solo como un concepto, sino como una praxis, que con-

lleva a repensar y a re-significar la manera como se orientan los procesos de enseñanza superior, de tal manera que se legitime un tránsito apropiado de los alumnos por la universidad.

Continuando con la temática y en lo que atañe al enfoque diferencial, la ruta marcada por el Ministerio, diferencia cinco grupos focales: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos diferenciados; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera (MEN, 2013 a).

Como se evidencia, hay un marcado interés por el abordaje de la diferencia, surgen así los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2013 b) que se enfocan en aquellos grupos poblacionales susceptibles y que, desde las IES, son atendidos a través de las políticas y protocolos respectivos. Un aspecto que se desprende de lo mencionado, es la necesidad de caracterizar los diferentes grupos focales en las IES, para dar respuesta oportuna a sus requerimientos y necesidades.

En aras de proseguir con la hilaridad discursiva, se destaca dentro de las características mencionadas para la Educación Superior Inclusiva, la Interculturalidad, como un elemento fundamental para entender el proceso de coexistencia entre grupos culturales que están asentados en el mismo territorio (Bernabé, 2012).

La interculturalidad se posiciona discursivamente y como práctica colectiva y social hacia la década del 90, para propiciar un giro en las miradas hacia el tema de la diversidad étnica y cultural, buscando diferenciarse del multiculturalismo de los años 70 (Pinto et al., 2020) (Kreiner, y Chaves, 2021). Visto de esta manera, se convierte en un ejercicio de resistencia, para aportarle a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desde lo educativo, se puede decir, que este proceso está mediado por la capacidad institucional para construir procesos participativos, de auto reconocimiento y respeto mutuo (Agüero, 2016); que de alguna manera debe contemplar la aproximación a realidades económicas y sociales para la generación de análisis de contexto adecuadas (Ahumada y Gómez, 2020).

Puede asumirse también como una opción de política educativa (Añasco y Galarza, 2019), a través de la cual se hace un ejercicio de resistencia frente a los enfoques pedagógicos homogeneizadores y se impulsan propuestas de transformación educativa.

Migrando hacia los contextos universitarios, desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, desarrollado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), desde el año 2007, se inició el proceso de abordaje de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la región para poder obtener y analizar información frente a las estrategias implementadas en para atender las demandas y necesidades a nivel terciario, de los pueblos indígenas y afrodescendientes, de tal manera que se pudiesen proponer lineamientos para la construcción de políticas en esta materia (Mato, 2008). Se evidencia en el desarrollo de ese trabajo, desde el arqueo bibliográfico, la necesidad de documentar y analizar las experiencias existentes en las IES orientadas a los grupos referidos.

Desde finales de los años ochenta, en varios países de América Latina, en las universidades públicas y privadas, se iniciaron políticas para brindar cupos especiales y becas, para que las poblaciones indígenas y afrodescendientes, puedan acceder a programas de educación superior y culminar sus estudios, bajo lo que se denomina programas para la inclusión de individuos y programas especialmente destinados a la atención de este tipo

de población; pero a pesar de este tipo de esfuerzos aún el proceso no es muy equitativo (Mato, 2008).

Para el caso de Colombia, según los datos del censo poblacional a 2018, aproximadamente el 13,5% de la población se encuentra adscrita a algún grupo étnico diferenciado. En este sentido y desagregando cifras, el 9,34% (4.671.160 personas) de la población total lo constituye a población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP); el 4% aproximadamente comunidades indígenas (1.905.617 personas) y 2649 personas el pueblo Rrom. El estudio también arroja que el 6,7% de la población indígena tienen acceso a la educación superior y el 0,6% a estudios de postgrado (DANE, 2019). Para el caso de la población NARP, el 14,8 % de la población logra ingresar a la universidad y el 1,8% a programas de postgrado.

A pesar de que no es un porcentaje poblacional alto, se observa que los procesos de cobertura hacia los grupos étnicos se siguen ampliando y los lineamientos de educación superior inclusiva se siguen consolidando para garantizar el tránsito de esta población por las diferentes IES, sin dejar de llamar la atención en que se debe seguir trabajando para cerrar las brechas de inequidad aún existentes.

En el país existen iniciativas de atención para el ingreso a la educación superior para estos sectores poblacionales, implementados por las diferentes universidades públicas y privadas y programas especiales como las becas ofertadas por el ICETEX.

Dentro de acciones y estrategias pedagógicas que la interior se las IES, se trabajan para fortalecer el enfoque diferencial y los procesos de educación inclusiva, se encuentran por ejemplo la cátedra de estudios afrocolombianos, asignaturas socio humanísticas que fortalecen elementos étnico- raciales y el desarrollo de programas que exaltan la diferencia y promueven el respeto por la diversidad cultural (El País, 2023).

De manera especial se resaltan las estrategias que surgen desde los ejercicios de autonomía y autodeterminación, como grupos étnicos diferenciados, tal es el caso de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) y la Misak Universidad en el departamento del Cauca, que impulsan sus programas de formación privilegiando sus procesos de fortalecimiento de la identidad cultural y sus sistemas de educación propios.

Si bien, el *modus operandi* en las universidades, es privilegiar la transferencia de conocimiento, centrados en el accionar de la ciencia y en la especialización por áreas de conocimiento (Kreiner y Chaves, 2021), es necesario, empezar a generar fisuras en el sistema educativo, para dar paso a la validación de otras lógicas y epistemes, que no están en el marco de la cultura occidental, pero que posibilitan otras maneras de conocer y de aprender y que hacen que se puedan validar propuestas educativas transformadoras, que se arriesguen a validar estrategias pedagógicas y modelos de formación, irrumpiendo hacia caminos más abiertos, críticos y flexibles. Lo anterior, implica la mejora de las prácticas en el aula y enriquece las maneras de aprender de los estudiantes. Posibilita el hallazgo de nuevas oportunidades, otras ópticas, trabajo en equipo, entre otros elementos valiosos, para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza en la educación superior.

Uno de los ejercicios que debe consolidarse al interior de los contextos universitarios, es el fomento del aprendizaje participativo y de competencias interculturales. Hay que trascender del paradigma de la multiculturalidad al de la interculturalidad, desde el fortalecimiento de la perspectiva sociohumanística en los programas, acogiendo la pluralidad como pilar esencial para ir dando pasos de una educación multicultural a una educación intercultural. En este sentido las competencias interculturales, no deben ser parte de un proceso académico, sino que deben trasladarse a la “universidad de la vida” (UNESCO, 2009, p. 19).

Otro elemento fundamental, que le da complementariedad al punto anterior, es el de la comunicación. Los procesos educativos no pueden ser ajenos a este componente. En el marco de este mundo globalizado, debe aprovecharse la mediación de las Tecnologías de Información y Comunicación, para visibilizar la diversidad cultural y posicionar los diálogos interculturales.

Benet Gil (2009), al respecto de lo ya dicho, expone que es fundamental que las universidades trabajen alrededor de un Modelo Intercultural Inclusivo, como respuesta educativa que permita la consolidación de rutas de transformación para la atención de la diversidad y el afianzamiento del enfoque diferencial en ellas.

Esta autora, sustenta que el Modelo Intercultural Inclusivo, debe trabajarse desde la premisa de la diversidad como valor positivo. Aquí se conjugan dos modelos el de la educación inclusiva y el de la educación intercultural, como dos perspectivas que comparten muchos rasgos en común, pero que han operado de manera separada.

Desde la inclusión como categoría temática, se puede comenzar el hilar de estos dos enfoques. La UNESCO (2009), asume la inclusión como una categoría socio-política, no como una condición exclusiva del ámbito educativo, sino como un elemento fundamental que debería orientarse en torno a la construcción de una sociedad más incluyente. Desde el marco de la ética, la inclusión está anclada a ejes axiológicos y es desde ese plano que deben modelarse las esferas multidimensionales en las que las sociedades operan.

Enrutar los procesos educativos en las IES, hacia la configuración de este tipo de propuestas, es una apuesta que debe girar definitivamente alrededor del reconocimiento de la diversidad y el tratamiento de la diferencia, en el caso de los lineamientos alrededor de la educación inclusiva, pero abriendo la mirada más allá del tema de las necesidades educativas especiales o

temas de discapacidad. Deben abrirse los horizontes, hacia otros tópicos más holísticos donde se puede validar la diferencia.

En el caso de la Educación Intercultural, se favorece el fortalecimiento cultural de los individuos partiendo del reconocimiento de la diversidad a través del compartir y el diálogo; desde la participación activa y crítica en la construcción de escenarios más democráticos, justos y solidarios (Benet, 2019). Visto de esa manera, la perspectiva intercultural, en la educación superior debe trabajarse desde los marcos de la pluralidad, pero también de la igualdad y el respeto.

Ahora bien, hablar de Educación Intercultural Inclusiva, es hacer una fusión de paradigmas, porque se comparte un objetivo común, ir más allá de una visión integracionista, para acogerse a una visión positiva y enriquecedora de la diversidad

Figura 1.
Educación Intercultural Inclusiva



Fuente: (Sales, 2010 en Benet Gil, 2019)

El reto para las IES se encuentra en la manera de abordar este proceso, más allá de la política en educación inclusiva, que se marca desde el nivel estatal y/o la configuración de estrategias de permanencia y retención estudiantil. Por ende, el llamado es a generar una ruptura de paradigmas para trabajar desde el ejercicio de la docencia y las prácticas de aula y desde allí impactar las demás funciones sustantivas de la educación superior.

Lo mencionado arriba implica que, para trascender hacia el ejercicio de la interculturalidad, se incorporen algunas categorías conceptuales que permitan generar una línea base en torno a la Educación Intercultural Inclusiva:

Tabla 1
Categorías conceptuales

Categoría	Códigos	Indicadores
Cultura		La inclusión se entiende como un proceso que implica la participación de toda la comunidad académica.
	Valores compartidos (misión, visión, valores, proyecto educativo)	Se trabaja la eliminación de las barreras de aprendizaje.
		Diversidad social y cultural presente al interior de las IES.
	Valoración positiva de la diversidad	Se asume la diversidad como un reto, que permite la transformación institucional y los procesos de aula, desde el lado positivo.
		Apertura de los docentes y administrativos a la diversidad social y cultural.

Categoría	Códigos	Indicadores
Política	Políticas	Se cuenta con programas que trabajan en el reconocimiento y valoración de la diversidad.
	Planes	Existencia de lineamientos y políticas de educación superior inclusiva.
	Acceso	Hoja de ruta para garantizar los procesos de permanencia.
	Apoyos	Procesos de educación continuada que fortalezcan los procesos en el ámbito docente.
Práctica		Sensibilización alrededor de la educación inclusiva
	Identidad Profesional	Planificación de contenidos curriculares que reconozcan y trabajen alrededor de la diversidad que puede estar presente en el aula.
	Planificación y desarrollo de la docencia	Se promueven procesos para que los estudiantes generen un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Fuente: Propia adaptada de Benet Gil (2016)

Como se puede inferir, trabajar al interior de las IES, este tipo de temáticas requiere desde el plano ético, que al interior de los programas se tenga la capacidad de “mirarse hacia adentro” (Ahumada y Gómez, 2022, p. 74) y reflexionar acerca de las percepciones y creencias que los docentes y estudiantes pueden tener acerca de la manera en que se llevan a cabo las prácticas en el aula y de los lineamientos y políticas institucionales que respalden el tema, para desde allí generar una línea base y configurar una hoja de ruta en torno a una educación de carácter más incluyente, que se apalanque desde el enfoque diferencial y la diversidad social y cultural allí presente.

CAPÍTULO 2

ENRIQUECIENDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Enriching Teaching Processes in University Contexts



Ilustración 2 Aprendiendo con los mayores- Resguardo de Poblazón

Fuente: Mónica Maca- Eliana Molano, Semillero SEDIS, 2022

Resumen

Este capítulo, titulado Enriqueciendo los procesos de enseñanza en los contextos universitarios, es una invitación para generar miradas distintas a los procesos formativos, desde la oportunidad de construir discursos y praxis por fuera de la pedagogía tradicional. Desde una mirada crítica, entretejer nuevas maneras de ser y hacer en el aula, que reconozcan la diversidad social y cultural allí presentes.

Palabras claves: contextos universitarios, enseñanza - aprendizaje, pedagogía crítica.

Abstract

This chapter, entitled Enriching teaching processes in university contexts, is an invitation to generate different views of training processes, from the opportunity to build discourses and praxis outside of traditional pedagogy. From a critical perspective, weave new ways of being and doing in the classroom, that recognize the social and cultural diversity present there.

Keywords: critical pedagogy, teaching - learning university contexts.

Los procesos de enseñanza en los contextos universitarios, como se mencionó en el capítulo anterior, son producto del paradigma del proyecto de Estado-Nación, que buscó perpetuar el pensamiento occidental a partir sistema educativo (Kreiner, y Chaves, 2021) y que se centra en una visión lineal y homogeneizadora.

Esta linealidad que por siglos ha validado la construcción del saber, desde la visión eurocentrista, ha generado que el tránsito de la escuela a la universidad, se haya convertido desde la visión foucaultiana, en un dispositivo de poder y por ende de dominación (Foucault, 1980), en la que se va imponiendo formas de ser, pensar y actuar, que van en detrimento de la autonomía y la participación en los procesos educativos.

Grosfoguel (2007), expone que desde el siglo XIX, la ciencia, como sistema de pensamiento, tomó como base del conocimiento científico, la epistemología de la neutralidad y la objetividad empírica del individuo que produce dicho conocimiento. Lo anterior indica el por qué las universidades, siguen reproduciendo un pensamiento hegemónico, desde la especialización y la parcelación del saber, validada en las aulas desde la pedagogía tradicional. Catherine Walsh (2007), hablaría de la colonialidad del poder, colonialidad del ser y colonialidad del saber, para llamar la atención sobre cómo desde el sistema educativo se invisibilizan otras lógicas, marcadas por la ancestralidad y la interculturalidad.

Emergen, de este modo, al interior la academia las tendencias decoloniales, como un ejercicio de resistencia epistémico, social y cultural (Argüello y Anctil, 2019), que apunta a la construcción de formas distintas de conocimiento y transmisión de los mismos, que se visibilizan desde praxis de reconocimiento de los saberes diversos, que se encuentran por fuera de la esfera del conocimiento científico (Kreiner, y Chaves, 2021). Mientras el modelo educativo tradicional apunta a la configuración de

sujetos en el marco de los postulados y el accionar neoliberal, desde la decolonialidad se trabaja en el interactuar y coexistir con la multiplicidad del ser y el saber.

Por consiguiente, en los escenarios del siglo XXI, los atributos de la colonialidad, capitalizan “los vestigios epistémicos y socioestructurales que constituyen la matriz colonial del poder” (Argüello y Anctil, 2019, p.1). Este ejercicio de resistencia, reconoce el aporte de pensadores como Boaventura de Sousa, desde las Epistemologías del Sur, como un llamado para visibilizar las voces, la producción y conocimientos científicos y no científicos que se originan en el sur global (Argüello y Anctil, 2019).

De este modo, cada día coge más fuerza el transitar de las Pedagogías Decoloniales, como componentes vitales para la ruptura y transformación de paradigmas, así como el posicionamiento de propuestas emergentes (Argüello y Anctil, 2019), donde prevalece la coexistencia con la diferencia, desde relaciones de horizontalidad.

En este orden de ideas, la articulación entre educación y decolonialidad, conlleva hacia percepciones donde los postulados y acciones pedagógicas trasciendan los requerimientos inmediatos de la economía de mercado frente a la formación profesional y se ubique nuevamente en la “ética de lo humano, de lo cósmico, de lo vital, de lo ancestral, como marco comprensivo de las educaciones de este milenio, es decir, de la pluralización de un proyecto planetario viable en la escena actual de la historia” (Argüello, 2015, p. 37)

Ahora bien, las realidades del contexto educativo de la educación superior en América Latina y en Colombia, requieren con celeridad, el repensar la manera como se llevan a cabo los procesos de formación en la actualidad, de tal manera que se generen puntos de inflexión hacia acciones y compromisos que marquen una huella en la ruta de transformación histórica y social.

Como lo expone Argüello Parra (2015), la educación decolonial pasa a ser protagonista en la configuración de un *paradigma* otro, que implica el re-construir, el des-aprender y el re-aprender la manera en que se orientan los procesos de formación, las prácticas educativas, las metodologías y didácticas en los contextos universitarios, para generar un giro epistémico hacia una educación que valore y respete la dignidad y el poder, ser, pensar y actuar de los sujetos que afecta.

Iniciar este tipo de rupturas en las praxis pedagógicas en las universidades, implica una discusión amplia, con mirada crítica y diálogos incluyentes al interior de la comunidad académica con enfoque diferencial (Sandoval, 2022).

Por ende, involucrar el enfoque diferencial, en este tipo de ejercicios es apostarle a una educación abierta al reconocimiento de la diferencia, que posibilite la creación de espacios participativos y democratizadores; lo que implica que las IES generen lineamientos y políticas sobre el tema, para la materialización de acciones afirmativas sobre los grupos focales identificados desde el MEN (Ahumada y Gómez, 2022). Por consiguiente, es reorientar las praxis educativas para volcarlas hacia múltiples escenarios y ambientes educativos que se validan a partir del diálogo y el intercambio de experiencias en clave de diversidad, interculturalidad e interdisciplinariedad.

En este orden de ideas, al interior de los programas, la tarea está primero, en romper paradigmas de la homogenización, producto de la visión occidental del mundo, para respaldar un desplazamiento epistémico y una descolocación de las categorías pedagógicas, encaminado a reflexionar y repensar desde los procesos formativos, cómo impactar a los estudiantes en su subjetividad y llevarlos a ser artífices de su propio transitar, desde ejercicios de alteridad y otredad.

Desde la UNESCO, se expone que trabajar la diversidad cultural en las aulas, requiere que la pluralidad sea un

elemento fundamental en las dinámicas que al interior de ellas se impulsa. El no tener en cuenta lógicas y formas de aprendizaje propias de los contextos locales, (que se consideran no predominantes frente a la lógica occidental), unido a las limitaciones de la economía del mercado y al contexto laboral, genera más exclusión de los grupos étnicos y minorías; situación que debería ser atendida desde las políticas educativas (UNESCO, 2009).

Por consiguiente, se debe deliberar en torno a la manera en qué se están llevando a cabo las prácticas pedagógicas, para dar respuesta a las carencias y vacíos de los estudiantes en aspectos relevantes como autodeterminación, autonomía, prosocialidad, diversidad entre otros, que trasciendan hacia una educación heterodoxa. Así las cosas, uno de los llamados para enriquecer los procesos de enseñanza, es la resignificación de las praxis educativas contemporáneas, en la configuración de una cultura que aporte al reconocimiento de la diversidad, desde la promoción de espacios democráticos, deliberadores y emancipatorios (Sousa, 2005), que sean capaces de valorar la diferencia y la interculturalidad que alrededor de ellos gira.

Una de las posibilidades, con la que cuentan los programas, visto el panorama de esta manera, es la dinamización de la perspectiva socio humanística, más allá del espacio curricular, de tal manera que se articulen desde allí los ejercicios de docencia, investigación, extensión y proyección social.

Por lo tanto, los programas deben empezar desde una “mirada hacia dentro” (Ahumada y Gómez, 2022, p. 74) en esta cuestión, para poder establecer una línea base, a partir de la cual se puedan prospectar en los planes estratégicos y operativos, las acciones educativas y pedagógicas pertinentes para el logro de los objetivos propuestos en este aspecto.

A propósito de lo anterior, es necesario llamar la atención sobre la cuestión pedagógica, para poder configurar lineamientos

y estrategias sólidas que conduzcan al fortalecimiento de los procesos de enseñanza.

En el marco de la pedagogía contemporánea se están posicionando diversas tendencias para impulsar una educación superior más heterodoxa, de ahí que se hace necesario revisar de una manera crítica como se da la transmisión del conocimiento y la apropiación del mismo al interior de los programas académicos. Por ende, se deben facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, propendiendo por las siguientes características: centrada en el educando como sujeto; participación activa del estudiante en su proceso de formación; potenciación de la motivación, la creatividad y la lúdica; comunicación asertiva; trabajo colaborativo; fomento del ser, el pensar y el hacer; relación de la institución y el proceso educativo con el contexto social (Curiel, 2016). En esta medida, se deben explorar rutas que conduzcan a conocer las realidades de la comunidad educativa y desde una perspectiva crítica fomentar el hilar de los lazos de confianza y los diálogos transdisciplinarios e interculturales (Ahumada y Gómez, 2022); que permitan la consolidación de una educación más participativa y democrática.

Avanzar en procesos de aula, en la que el individuo sea el protagonista de su formación, es generar un descentramiento del rol del docente de instructor a facilitador. De esa manera, debe reconocer que cada quien posee un estilo y un ritmo de aprendizaje; promover que el estudiante sea una persona que pueda interactuar con los demás, desde el trabajo colaborativo; facilitar los espacios de reflexión para el alumno pueda re- conocerse a sí mismo como sujeto y generar lecturas de contexto de las realidades que lo circundan (Mayca, 2020). Son recorridos que desde lo teórico-conceptual deben fomentar la interacción social para dar respuesta a las complejidades del mundo globalizado, con miradas políticas, éticas y económicas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, lo anterior nos remite epistémicamente al contexto de las pedagogías divergentes, aquellas que contemplan la posibilidad de forjar nuevos imaginarios educativos, y por ende son una apuesta distinta en el marco de la investigación, una manera de desaprender y regresar al espacio vital propio (Añazco y Galarza, 2019).

Una de las propuestas, que se consolida en este marco discursivo, es el de la Pedagogía de la Confianza, tendencia que busca educar desde la ontología del ser y desde ahí constituir acciones educativas humanizantes, que se consoliden en el reconocimiento de la libertad y la dignidad humana, como pilares fundamentales en los procesos de *alteridad* y *otredad* tal como lo expresan Soto et al (2021).

Se puede de esta manera, impulsar estrategias educativas, que al centrarse en el reconocimiento de sí mismos y de los otros, visibilicen y posicionen valores como la solidaridad, la escucha dialógica y la validación de las praxis culturales como constituyente a priori de toda relación humana (Soto et al., 2021). Lo anterior, bajo el respaldo epistemológico del pensamiento latinoamericano, que centra sus postulados en los procesos de dominación y exclusión de los que ha sido objeto la sociedad.

Se destacan así, pensadores como Paulo Freire, con sus postulados frente a la Pedagogía del Oprimido y la Sociología de la Liberación, a partir de las cuales les otorga un sentido político a las prácticas educativas; propendiendo desde allí por la horizontalidad de las relaciones humanas y el enriquecimiento de las lecturas de contexto (Vélez, 2021). Se trabaja desde el reconocimiento entre culturas, para generar una descripción gráfica de la realidad (Vivas, 2017), de tal forma que el docente al ser un motivador y un facilitador en los procesos de enseñanza, pueda permitirle un rol activo dentro de la sociedad y dejar una huella transformadora desde su praxis pedagógica.

Se desprende la acción dialógica, como un elemento vital, que permite el fortalecimiento de las prácticas en el aula (Soto et al., 2021), al posibilitar desde la horizontalidad, que el otro sea un sujeto activo en su proceso de información y que sus saberes y experiencias previas puedan ser valoradas y respetadas. Se trata, por ende, de la escucha activa del otro, como motor primordial para promover el establecimiento de relaciones, que se enriquecen desde el reconocimiento de la diversidad cultural.

Esa posibilidad de con-versar con el otro (Quijano, 2016) en condiciones de igualdad, es lo que permite el entretejido de lazos de confianza, desde los cuales el docente puede incentivar procesos de enseñanza distintos, para apuntarle al desarrollo del pensamiento crítico, la potenciación del enfoque diferencial y la interculturalidad en sus alumnos, reconociendo la diferencia no solo hacia afuera, sino desde la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo.

Es desde el entretejer confianza, que se pueden deconstruir elementos asociados a la pedagogía tradicional, para dar paso a la toma de una conciencia por parte de maestros y estudiantes, que facilite la apertura de estos espacios de reflexión. Es desde la palabra como la acción educativa, posiciona la voz y la escucha (Soto et al., 2021), gestando acuerdos en las aulas y fuera de ellas, para dar paso a aprendizajes altamente significativos, de ahí la importancia de un adecuado manejo del lenguaje. Retomando los postulados de Freire (2017), desde el ejercicio de la escucha, se abre la visibilización del otro a través del diálogo, pero también de sí mismo como un sujeto proactivo. Es la posibilidad de expresar a través de la voz, hablada o escrita, las múltiples visiones del mundo, creencias, prácticas asociadas a las dinámicas culturales de los individuos, para compartir e intercambiar experiencias y valorar desde allí los procesos asociados a la diversidad.

Se hace necesario que, en la construcción de los tejidos de confianza, el docente pueda tener un rol activo, de tal

manera que pueda propiciar un entorno abierto al diálogo, en el que los alumnos puedan escuchar a los demás y valorar sus realidades, pero también contrastarlas con sus propias vivencias y experiencias previas.

Es evidente desde lo ya mencionado que las IES y sus diferentes programas, deben empezar a configurar prácticas educativas en clave de enfoque diferencial y diversidad, para cerrar las barreras de exclusión al interior de las aulas e impulsar estrategias de enseñanza que permitan el reconocimiento de la diferencia y los diálogos interculturales dentro del entorno académico (Valero, 2018).

Trabajar al interior de las aulas en clave de diversidad y a partir de allí consolidar diálogos e interacciones interculturales, implica abrir la mirada desde el quehacer educativo, para propiciar transformaciones en las subjetividades de quienes participan en el proceso educativo y generar sinergias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valero, 2018).

El reto para los docentes, desde las interacciones en el aula, se orienta hacia la consolidación de mecanismos para hacer de ella un espacio incluyente, que visibilice los diferentes actores que la integran y sus contextos de referencia, a través del compartir, la comunicación y la producción. Es la posibilidad en primera instancia, de viajar a través de la voz de los compañeros hacia diferentes lugares y culturas, pero también de concertar experiencias de campo que permitan el aprendizaje in situ.

Es desde estos acercamientos al (los) entorno (s), que el estudiante puede ver la coherencia de las teorías y conceptos adquiridos en el aula y su aplicabilidad en los mismos; para plantear diversas reflexiones y cuestionamientos, que le permitan caminar hacia la aprehensión y por ende apropiación del conocimiento, desde una praxis educativa, que contemple visiones sociales y culturales más extensas.

Pero no solo desde lo curricular, se pueden trabajar este tipo de dinámicas educativas. También desde los espacios extracurriculares propios de la investigación formativa y de la extensión, se pueden construir escenarios que conlleven a la arquitectura de seres, haceres y saberes. En otras palabras, una apuesta para consolidar pedagogías situadas, fortaleciendo competencias de carácter intercultural, que faciliten el acercamiento a los contextos socioculturales conviviendo y aprendiendo en medio de las diferencias culturales (Valero, 2018).

Ahora bien, las Pedagogías y Aprendizajes Situados, teniendo como base, estrategias metodológicas que colocan a los estudiantes, en el centro del proceso de aprendizaje generando una conexión con entornos concretos y significativos (Guerrero Hernández, 2024). Teóricamente, se recogen postulados de Lev Vygotsky, al resaltar la importancia del entorno social en la creación y adquisición de cultura y de Jean Lave desde el concepto de aprendizaje situado o localizado, resaltando que las personas aprenden al conectarse a las actividades del contexto y de la cultura en que se originan (Universidad Virtual de Valencia, 2023)

Lo anterior, implica adelantar por un lado en los procesos de alteridad y otredad, pero también en la apertura hacia el pensamiento epistémico brinde la posibilidad de utilizar instrumentos conceptuales sin contenido para poder reconocer caminos diversos del saber (Zemelman, 2021) y de la hermenéutica. Es una invitación a su vez para trabajar desde el diálogo de saberes y la apertura a nuevos territorios socioculturales (Escobar, 2019).

Es importante, en este punto resaltar que el diálogo saberes es un ejercicio que se construye a partir del reconocimiento del otro, en condición de igualdad y del reconocimiento y validación de sus lógicas y conocimientos propias. Se desprende de aquí, la necesidad de deconstruir la manera en que se asume

el conocimiento occidental y los saberes tradicionales que se encuentran asociados a estas lógicas presentes en los diferentes contextos y territorios.

Cabe mencionar que desde el accionar de la ciencia, lo expuesto anteriormente implica migrar de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad, como un sendero epistemológico ontológico heterodoxo que respalda a la coproducción de saberes entre la comunidad científica y los grupos sociales, culturales y étnicos que propendan por trascender los marcos de la sociedad y el conocimiento occidental (Delgado y Rist 2016).

Es la conjugación de los factores ya mencionados, la que permite entrever cómo desde el enfoque diferencial y la interculturalidad, se pueden trabajar hacia la configuración de estrategias educativas más incluyentes y demarcar rutas de transformación al interior de los programas, para fomentar el enriquecimiento de los procesos de enseñanza en los contextos universitarios.

Por último, apalancar este tipo de procesos en el quehacer docente, implica que las IES, apuesten a procesos de cualificación del ejercicio docente en dónde se de apertura a estas tendencias pedagógicas divergentes; permitiendo que la sistematización de las narrativas que de ahí se deriven. Lo que en término de recursos se traduce en inversión en dinámicas de educación continuada, ayudas didácticas y equipos, visitas técnicas y salidas de campo, que permitan que la academia se extienda más allá de sus aulas de clase y se enriquezca de las vivencias propias de las organizaciones y los territorios y se acojan formas distintas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 3

PRAXIS EN LOS TERRITORIOS: OTRAS MANERAS DE CONOCER Y APRENDER

*Praxis in the Territories: Other Ways of Knowing
and Learning*



Ilustración 3 Diálogo de saberes- Misak Universidad
Fuente: Electiva Sociohumanística I, octubre del 2022

Resumen

Praxis en los territorios: otras maneras de conocer y aprender, presenta los avances del Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán, alrededor de la configuración de propuestas pedagógicas encaminadas a fortalecer los procesos educativos desde el enfoque diferencial y la interculturalidad. Referenciando el esfuerzo constante de docentes y estudiantes para consolidar experiencias pedagógicas desde el diálogo de saberes, en los territorios, apostándole así al enriquecimiento de la formación contable.

Palabras clave: enfoque diferencial, diálogo de saberes, experiencias pedagógicas, formación contable.

Abstract

Praxis in the territories: other ways of knowing and learning, presents the advances of the Public Accounting Program of the Popayán University Foundation, around the configuration of pedagogical proposals aimed at strengthening educational processes from the differential approach and interculturality. Referencing the constant effort of teachers and students to consolidate pedagogical experiences from the dialogue of knowledge, in the territories, thus betting on the enrichment of accounting training.

Keywords: differential approach, dialogue of knowledge, pedagogical experiences, accounting training.

Se inicia este ítem, haciendo referencia a las pedagogías y aprendizajes situados, que como ya se mencionó, deben abordarse como un conjunto de estrategias que se concentran en los estudiantes como actores activos de las praxis educativas, desde la interacción con contextos significativos (Guerrero, 2024). Teóricamente, se recogen postulados de Vygotsky, al resaltar la importancia del entorno social en la creación y adquisición de cultura y de Jean Lave desde el concepto de aprendizaje situado o localizado, resaltando que las personas aprenden al conectarse a las actividades del contexto y de la cultura en que se originan. Se resaltan las siguientes características del aprendizaje situado: es social, porque se da en función de los procesos culturales en que se desarrolla y de las situaciones que se proyectan; es contextual, al estar influenciado por el entorno, la cultura y las actividades que allí se llevan a cabo; la enseñanza se da a partir de praxis auténticas y por último el rol del docente es orientador, es decir, es un guía en el proceso (Universidad Virtual de Valencia, 2023)

Desde este enfoque y situándose en los marcos de la educación superior, se pretende que los alumnos adquieran conocimientos y competencias desde escenarios en los cuales puedan apropiarse de referentes teórico-conceptuales y ver su aplicación, lo que abre el paso a aprendizajes situados.

Propiciar este tipo de experiencias pedagógicas, forja una ruptura en las prácticas pedagógicas tradicionales, porque, ubica a los estudiantes en un rol activo y protagonista de su proceso educativo (Roa, 2023; Holguín, 2023).

Lo anterior genera tensiones en el quehacer educativo, porque en los contextos universitarios aún se privilegian actividades propias de la enseñanza tradicional como las clases magistrales, en las que el docente es quien imparte el conocimiento y los alumnos aprenden siendo sujetos pasivos.

Pero, también se abren paso posturas epistémicas que desde las pedagogías divergentes (Añazco y Galarza 2019), conllevan al cuestionamiento, para revisar conceptos, praxis y caminos pedagógicos andados (Trujillo Reyes y León Palencia, 2023). En este orden de ideas, explorar otras maneras de enseñanza, hace que el aprendizaje sea significativo, al suscitar la aprehensión de los conceptos al estar conectados a escenarios reales y/o que les son familiares. También se desarrollan competencias investigativas como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la creatividad y la innovación; lo que favorece una motivación constante al gestarse dinámicas educativas relevantes en el aula y fuera de ella (Guerrero Hernández, 2024).

Dentro de las estrategias pedagógicas que se pueden emplear las más relevantes son:

Aprendizaje basado en problemas: surge hacia 1960 en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Villavicencio Martínez y Uribe Bugarín, 2017); en ella se manejan los criterios del aprendizaje activo, donde los casos se contextualizan, se promueve la retroalimentación sistemática y el trabajo en equipo (Diez, 2007) y facilita la motivación de los alumnos desde sus intereses particulares de aprendizaje y el desarrollo de habilidades específicas. La importancia de esta estrategia se centra en el proceso de resolución, desde un aprendizaje autodirigido en el que la capacidad para comunicarse, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el liderazgo y la solución de problemas (Villavicencio Martínez y Uribe Bugarín, 2017).

Aprendizaje basado en proyectos: se trabaja a partir del planteamiento de una situación real que debe ser resuelta. Lo anterior, les implica a los alumnos trabajar de manera colaborativa para generar propuestas y alternativas de solución, que estén fundamentadas desde lo teórico-conceptual (Universidad Virtual de Valencia, 2023).

Aprendizaje basado en evidencias: se trabaja desde la perspectiva de la práctica profesional que sustenta la toma de decisiones apalancadas en el conocimiento proveniente de artículos científicos en revistas académicas. Tiene sus limitaciones, ya que algunos la consideran científicista, pero otros estudiosos la validan ya que los resultados descritos en los artículos son producto de nuevo conocimiento a partir de la investigación científica (Villavicencio Martínez y Uribe Bugarín, 2017).

Aprendizaje basado en el servicio: sustenta su proceso formativo a partir del ejercicio y la interacción de los estudiantes con la comunidad, en dónde se unen los saberes de la academia y los proyectos y expectativas de la comunidad. Se busca desde esta estrategia fortalecer la capacidad de agencia de los líderes comunitarios y organizaciones de base, lo que enriquece la formación de los estudiantes y los acerca a las realidades próximas de su vida profesional (Villavicencio y Uribe, 2017).

Aprendizaje cooperativo: se trabaja desde la posibilidad de conformar equipos heterogéneos y mixtos, que los saquen de la zona de confort favoreciendo el desarrollo de nuevas habilidades y saberes (Universidad Virtual de Valencia, 2023).

Aprendizaje basado en el estudio de casos: implica la revisión de casos reales, en los cuales los estudiantes deben aplicar los conocimientos aprendidos (Universidad Virtual de Valencia, 2023).

Si bien, se describen los métodos anteriores, lo esencial es generar oportunidades para que los estudiantes cuenten con procesos de aprendizaje significativo *in situ* que den respuesta a los retos que implica brindar en el ámbito universitario una educación innovadora, pertinente y de calidad, teniendo en cuenta los lineamientos política dados desde el MEN (2013 a) para las instituciones de educación superior.

Por consiguiente deben gestarse acciones orientadas en palabras de Villavicencio Martínez y Uribe Bugarín (2017) que

formen para la vida, retos que para la educación del siglo XXI, son cruciales por la complejidad propia que en las dimensiones sociales, económicas, culturales y ambientales se presentan, lo que amerita procesos formativos contextualizados y orientados a problemáticas reales, que desde las competencias del ser, el saber y el hacer le apuesten a la formación de profesionales dinámicos y competentes.

3.1 Experiencias en los Territorios: Avanzando hacia Aprendizajes Situados



Ilustración 4 Salida al Resguardo de Puracé - Encuentro
Internacional Tejiendo Saberes, 2022
Fuente: Semillero SEDIS

El Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP), desde el año 2015 aproximadamente, avanza en el establecimiento de praxis pedagógicas heterodoxas, que le apuesten al enriquecimiento de la formación contable (Ahumada y Gómez, 2020), desde una educación más incluyente, participativa y democrática (Ahumada & Gómez, 2022), fortalecimiento espacios que permitan transitar hacia desde discursos y praxis divergentes pedagogías y aprendizajes situados (Guerrero Hernández, 2024).

Uno de los primeros pasos, fue consolidar el grupo de investigación, *Minka*, (vocablo quechua que hace alusión al trabajo colaborativo) generando en el marco de las líneas de investigación, una dedicada a temas de contabilidad, sociedad y desarrollo.

Lo anterior, permitió empezar a generar fisuras en el proceso de formación, ya que se da un descentramiento desde la orientación ortodoxa que con la que tradicionalmente se ha impartido la enseñanza en lo contable y financiero, hacia una propuesta más heterodoxa, que apalanque el fortalecimiento del pensamiento crítico, desde la dinamización de la perspectiva sociohumanística más allá de los aspectos curriculares del programa (Ahumada et al., 2022). Comienzan en este punto los retos para romper la linealidad del saber (Foucault, 1980) y apostarle a otras maneras de generar las praxis pedagógicas y el conocimiento.

En este contexto, surgen proyectos como el de *Educación Inclusiva y Diversa*, a partir del cual, el Programa fue piloto en el tema de la construcción de estrategias y la hoja de ruta, para que la IES pueda construir una política en este tema (Ahumada y Gómez, 2022). Se resalta de esta experiencia la construcción de tejidos de confianza con los estudiantes para realizar la caracterización de los mismos, lo que permitió el conocimiento de sus realidades socioeconómicas y educativas

y el anclaje con las instancias institucionales con injerencia en el tema. También de generar sinergias con el área de bienestar interinstitucional, para adelantar jornadas de sensibilización en torno a la inclusión, en los que se trabajó de manera conjunta con los profesionales y los estudiantes de práctica de esta área y el programa. En lo concerniente a los procesos de formación contable fue la oportunidad, para que en el programa se fortaleciera la perspectiva sociohumanística, como una estrategia de fortalecimiento de la misma con el fin de descentrar “la mirada en el valor numérico y entender las prácticas sustantivas, es decir, los significados sociales, culturales, políticos, económicos e históricos que emergen” (Ahumada y Gómez, 2020, p.53). Lo anterior fue posible gracias a la interacción con procesos locales que permitieron el abordaje y comprensión de otras lecturas de contexto (Ahumada y Gómez, 2020).

El proyecto de *Educación Contable con Enfoque Diferencial* (Gómez y López, 2024), se adelanta con la finalidad de buscar otras rutas pedagógicas para dinamizar los procesos de formación, en los marcos de aprendizajes situados a partir de la interacción con comunidades rurales para entender sus lógicas y aportar al fortalecimiento de las organizaciones de base y a propuestas de desarrollo local. Al interior de las aulas, se orientó a praxis cimentadas en las pedagogías situadas y dialogantes, para generar desde los marcos de confianza el posicionamiento de la interculturalidad y la interdisciplinariedad. En lo extracurricular, desde el componente investigativo, se hizo el acercamiento a comunidades rurales, por parte de los estudiantes adscritos al Semillero en Desarrollo e Investigación Social (SEDIS) y del Núcleo de Atención Contable y Fiscal (NAF); trabajando desde el diálogo de saberes, con el objeto de impulsar el fortalecimiento organizativo, desde elementos contables y fiscales.

Cabe resaltar que las dinámicas descritas, apalancan la oportunidad del programa para avanzar en dinámicas de transformación que conduzcan hacia la calidad educativa (Morentin y Ballesteros, 2017) y a procesos efectivos de acreditación, si se mira lo anterior desde el ángulo institucional.

En lo que respecta a la población estudiantil, se debe mencionar que la diversidad sociocultural en el programa es bastante amplia, aproximadamente el 70% de los estudiantes son de procedencia rural, en su mayoría de la región suroccidente y del pacífico (Gómez et al., 2023), condición que propicia el establecimiento de ciertas singularidades sociales y económicas, presentes en las aulas de clase. Es por esta razón, que es vital seguir transitando en el enriquecimiento de los procesos de enseñanza, desde el enfoque diferencial y la interculturalidad, como elementos garantes de dinámicas educativas más equitativas.

Cobran importancia en este ítem, los planteamientos de Escobar (2014) relacionados con la posibilidad de transitar hacia mundos y conocimientos de otro modo, que, en los contextos universitarios, se refiere al reconocimiento de distintas miradas e interpretaciones de la realidad, la que se hace por fuera del salón de clase en los territorios.

3.2 Otros Mundos, Otros Conocimientos: un Trabajo Diferente en las Aulas

En el marco del proceso de Educación Contable con Enfoque Diferencial (Gómez y López, 2024), se generó al interior de las asignaturas el Proyecto de Aula de Contabilidades en contexto: otros mundos, otros conocimientos, como una forma de familiarizarse con la diferencia.

Una de las principales actividades, fue trabajar desde las experiencias previas de los estudiantes de la Electiva

Sociohumanística III, centrada en la Antropología del Mercado, en la identificación, reconocimiento y valoración de sus lugares de origen, lo que permitió rupturas en la manera de abordar las praxis pedagógicas (Sandoval, 2022) que desde lo tradicional son magistrales para dar paso a pedagogías más dialogantes en las cuales se valora el saber y los conocimientos de los alumnos.

En este orden de ideas, cada estudiante hizo un recorrido hacia su territorio, desde fuentes primarias y secundarias, para poder generar un contexto económico y social del mismo, desde una caracterización breve de su región. De esa manera de logró una contextualización de los saberes y se colocaron en escena los aprendizajes situados, desde el reconocimiento de sí mismos y de los otros (Soto et al., 2021)

En segundo lugar, se trabajó alrededor de la cartografía social para resaltar su percepción acerca del territorio. De manera complementaria se trabajó en la identificación de problemáticas ambientales, derivadas de la presión antrópica y en la formulación de algunas estrategias de solución y al análisis de los conflictos considerando variables económicas y culturales. Lo que los llevó nuevamente al rastreo de fuentes primarias para visibilizar las voces de actores estratégicos de sus territorios, bajo los parámetros del aprendizaje basado en problemas, utilizando como estrategia metodológica el árbol de problemas.

Por último, se hicieron un acercamiento a los contextos organizativos presentes en su territorio, aplicando una matriz DOFA para la construcción de estrategias de mejoramiento, y trabajaron un modelo económico representativo, que de alguna manera potencie las dinámicas presentes en la región. Lo anterior les permitió el acercamiento a metodologías de planeación y de formulación de proyectos, avanzando desde el árbol de problemas hacia el árbol de objetivos.



Ilustración 5 Cartografía Social

Fuente: Luna Briyitte Dorado- Electiva Sociohumanística III

Como parte de las dinámicas de la Electiva Sociohumanística I, orientada en la Epistemología, uno de los trabajos fundamentales fue el reconocimiento de otras lógicas contables y económicas: las de los Pueblos Originarios. Se hizo el acercamiento a la Misak Universidad y se tuvo la oportunidad de desplazarse hasta el resguardo de Guambía, para forjar un

intercambio de experiencias y saberes entre estudiantes de allá y los del programa de Contaduría Pública FUP y establecer puntos de encuentro disciplinares.

Estando en el territorio, el diálogo de saberes se hizo alrededor del fogón, alrededor de sus procesos identitarios, economía y administración propias, mitos de origen y leyendas. Se dieron a conocer las principales directrices que se gestan desde la Misak Universidad para la orientación de sus programas, lo que permitió un paralelo entre los saberes tradicionales y epistemes propias con los postulados que se derivan del saber occidental.

Fue fundamental en este ejercicio, el entretejido que se gestó desde las pedagogías divergentes (Añazco y Galarza, 2019), para explorar otros senderos pedagógicos apalancados en la interculturalidad: inicialmente se caminó desde la pedagogía de la confianza (Soto et al., 2021) en la construcción de parámetros de cordialidad, transparencia, certeza e integridad en las dinámicas de diálogo e interlocución para compartir sus saberes. Fue a su vez, el escenario propicio para el desarrollo de aprendizajes situados *in situ* alrededor de conceptos como economías y administración propias, economías rurales y contabilidades populares.

Desde este ejercicio de alteridad y otredad, los estudiantes pudieron reconocerse a sí mismos, reconocer a los demás y desde allí, visibilizar las lógicas económicas y contables otras, que aún perviven en medio de un contexto en el que predomina la economía de mercado, logrando así valorar los discursos y las prácticas socioculturales del Pueblo Misak.

Por último, se resalta la experiencia de conocer e interactuar con el área contable de la universidad, en la Electiva Sociohumanística II, Metodología de la Investigación, para conocer los diferentes procesos que allí se llevan. Producto de este acercamiento los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar un ejercicio investigativo, para identificación de

realidades contables en la unidad de negocio de la finca, desde los centros de costos de café y leche, lo que les permitió contrastar los conocimientos teóricos y conceptos adquiridos en torno a la contabilidad financiera y ver su aplicación en el contexto real, teniendo en cuenta los parámetros del aprendizaje basado en proyectos, generando aprehensión desde aprendizajes situados.

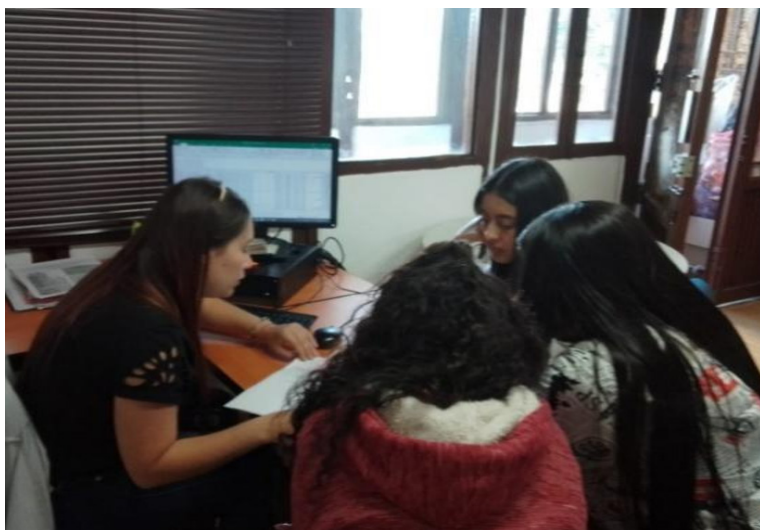


Ilustración 6 Área Contable Los Robles
Fuente: Electiva Sociohumanística II, 2022

3.3. La Vivencia en los Territorios



Ilustración 7 Visita Resguardo indígena de Kokonuko
Fuente: SEDIS- NAF, 2021

El proceso de Educación Contable con Enfoque Diferencial, como ya se mencionó, surge desde la intencionalidad del Programa de aportar a la construcción de dinámicas educativas heterodoxas desde lo contable (Gómez y López, 2024), que posibiliten el afianzamiento de las competencias que el contador público de este siglo debe poseer para dar respuesta a los desafíos sociales, económicos políticos y culturales presentes (Gómez et al., 2019).

En este orden de ideas se privilegió el trabajo con comunidades rurales, para acercar a los estudiantes a los diferentes territorios y conocer las dinámicas en ellos presentes, para abrir nuevos espacios de interacción pedagógica que desde ejercicios de alteridad y otredad posicionen la interculturalidad (Gómez y López, 2024) como una aliada

estratégica del mismo, a partir del trabajo conjunto entre el NAF y el Semillero SEDIS.

A modo de antecedentes, se menciona el acercamiento realizado al Resguardo Indígena de Kokonuko, por parte del NAF para difundir los servicios del punto, que abre las puertas para hacer de este espacio de extensión del programa, un laboratorio para que los estudiantes se familiaricen con los temas fiscales, fortaleciéndolo con las dinámicas propias de la investigación formativa.

Producto de lo expuesto, se da la articulación con el Semillero SEDIS, para ampliar las lecturas de contexto y bosquejar algunas líneas de acción en el trabajo con las comunidades y organizaciones de base, de manera conjunta.

Una de las actividades más representativa, fue el trabajo efectuado con las Juntas de Acción Comunal del Resguardo Indígena de Puracé y las Juntas de Acción Comunal del Corregimiento de Usenda en Silvia (contexto campesino), con la finalidad de avanzar en las lecturas de contexto desde el diálogo de saberes, en su fortalecimiento organizativo desde el ámbito contable y fiscal, trabajando desde la pedagogía dialogante y los aprendizajes situados.

Se trabajó el componente diagnóstico, desde el acercamiento a las comunidades para generar tejidos de confianza y acercarse a la comprensión de sus epistemes y praxis económicas propias.

Para el caso del resguardo de Puracé, se trabajó con las 13 Juntas de Acción Comunal y se conversó sobre las riquezas y potencialidades de sus territorios, actividades productivas representativas, modos organizativos propios, formas de medición tradicional entre otros temas que posibilitaron el intercambio de saberes; en palabras de Escobar (2014), los pluriversos presentes desde el escenario que los Kokonukos

denominan el caminar de la palabra. En este transitar, la pedagogía dialogante posibilitó la dinamización del diálogo de saberes y consolidar algunos puntos primordiales para el fortalecimiento organizativo y el impulso de iniciativas de desarrollo local desde los lineamientos de la Investigación Acción Participativa.

En el caso del corregimiento de Usenda, se trabajó con las 7 Juntas de Acción Comunal, al ser actores estratégicos en el desarrollo local, revisando los procesos socioeconómicos de la región y revisando algunas estrategias que avancen en el fortalecimiento de la cultura tributaria, ya que se presenta un alto desconocimiento de las funciones y operatividad institucional, así como el temor frente al destino de los procesos de recaudo, la corrupción y la evasión fiscal (Nupán y Ramos, 2022), se trabajó con ellos un ejercicio de árbol de problemas básico.

Presentar y desarrollar las problemáticas planteadas, implicó la construcción de espacios de diálogo, en los que se trabajó desde la horizontalidad de las relaciones, para visibilizar la voz de la comunidad y los procesos de escucha y dar respuesta en la medida de lo posible a las inquietudes puestas sobre la mesa, apoyando la construcción de marcos de confianza, que favorezcan procesos de intervención posteriores. Para los estudiantes vinculados al NAF y al semillero SEDIS, el desafío fue poder trabajar de manera cooperativa, al provenir de semestres diferentes y con intereses académicos múltiples.

La dinámica investigativa descrita, fue un ejercicio que le permitió al programa una descolocación conceptual frente a los escenarios de extensión y proyección social. En ese sentido fue vital, la unión entre el Semillero SEDIS y el Punto NAF, para abrir caminos en los que las tres funciones sustantivas de la educación superior puedan trabajar de manera sinérgica, posibilitando nuevamente fisuras en el accionar y las praxis pedagógicas (Sandoval, 2022).

Se evidenció de igual manera, la importancia del componente sociohumanístico como catalizador de este tipo de ejercicios, desde las pedagogías divergentes (Añazco y Galarza, 2019). La manera en que se pueden trasladar las prácticas del aula, fundamentadas en la instauración de tejidos de confianza y el componente dialógico, como ejes articuladores para el contraste entre lo teórico y lo práctico en los territorios.

3.4 Caminos Complementarios desde la Investigación Formativa

De manera complementaria al proceso con las comunidades indígenas y campesinas ya expuesto. Desde el Semillero SEDIS, se promovieron dinámicas investigativas complementarias, para generar lecturas de contexto que privilegian la interculturalidad para avanzar hacia la comprensión de las lógicas económicas y contables locales y la lógica occidental, que involucraron elementos ya descritos en las experiencias anteriores, relacionadas con la apertura y tejido de espacios de confianza, que faciliten las interacciones conversacionales, el diálogo y el intercambio de saberes, apoyándose en ejercicios mediados desde la investigación acción participativa.

Se resalta así, el proceso de fortalecimiento organizativo en el ámbito contable y financiero de la Asociación de Productores Agropecuarios de Puracé —organización perteneciente al Resguardo Indígena de Puracé— cuya actividad productiva principal gira alrededor del café. Con ellos se implementó el mismo ejercicio metodológico de las Juntas de Acción Comunal, propiciando elementos de análisis alrededor de la manera en que se abordan en la realidad los hechos económicos que de la actividad se derivan y cómo se hace necesario generar algunas modificaciones para poder contar con una información veraz y confiable, sin perder sus procesos identitarios propios como indígenas.



Ilustración 8 Con la Asociación de Productores Agropecuarios de Puracé

Fuente: SEDIS, 2022

Con la Institución Educativa Indígena de Poblazón, la propuesta se enmarcó alrededor del acercamiento a las prácticas económicas y contables propias, desde los proyectos productivos que se impulsan en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) utilizando el diálogo de saberes como herramienta para proponer mejoras y facilitar los mecanismos contables de medición y cuantificación económica de las actividades más representativas.

En este sentido, fue vital el relacionamiento que se tejió con los docentes y estudiantes vinculados a los diferentes proyectos, para trabajar desde los marcos conversacionales en la construcción de elementos que, desde los saberes propios y el lenguaje contable, permitieran la construcción de una planilla de costos básica que les permitiera el control de sus actividades.



Ilustración 9 Huerta Medicinal IEI Poblazón

Fuente: Mónica Maca- Eliana Molano, Semillero SEDIS, 2023

Para la Institución Educativa Indígena La Colonia, el trabajo se priorizó para fortalecer el énfasis comercial del mismo, organizando un ciclo de capacitación en contabilidad básica para los estudiantes de sexto a octavo, de tal manera que cuando lleguen a noveno, cuenten con las herramientas suficientes para la profundización. Una actividad similar se inició en el Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro en Silvia, con los estudiantes de décimo y once, abordando temáticas asociadas a temas fiscales y cultura tributaria.

Por último, se debe destacar el fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes del Semillero SEDIS y del NAF, a partir su inmersión a los contextos locales: contraste y validación de conceptos, una visión más ampliada de las realidades rurales, fomento del pensamiento crítico, trabajo cooperativo, mejora en sus habilidades comunicativas y manejo de público, entre otras.



Ilustración 10 Procesos de orientación NAF
Fuente: NAF, 2023

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Concluding Remarks

Enfoque Diferencial e Interculturalidad: Apuestas pedagógicas para una educación transformadora en contextos universitarios, se convirtió en un ejercicio reflexivo que mostró nuevos caminos pedagógicos para fortalecer las dinámicas formativas en las aulas.

El fomento de actividades pedagógicas divergentes, que susciten espacios de inclusión y participación universitaria, es un desafío fundamental en los procesos de fortalecimiento de pensamiento crítico y liderazgo en los docentes y estudiantes; ya que de allí se desprenden los aprendizajes significativos que contribuyen al enriquecimiento de la educación superior.

Asumir las categorías planteadas, es el inicio de un camino hacia otras apuestas pedagógicas, que incitan a trabajar paradigmas diferentes al pensamiento occidental y positivista en las aulas de clase. Provocar este tipo de fisuras, requiere por parte de los docentes y estudiantes, la disposición a desaprender, pero también a abrir la mirada hacia escenarios más incluyentes, participativos y democráticos (Ahumada y Gómez, 2022), que no le teman al reconocimiento de la diferencia.

Es también, la facilitación de espacios de investigación formativa e innovación, fuera de los salones, desde pedagogías situadas y dialogantes, para posibilitar transformaciones multidimensionales en el mediano y largo plazo.

Favorecer ejercicios retrospectivos de los discursos y praxis pedagógicas, marca el paso hacia la constitución de estrategias que desde el enfoque diferencial y la interculturalidad generen una línea base para dignificar y humanizar los procesos de enseñanza.

No es el final del camino, por el contrario, se trata del comienzo hacia nuevos aprendizajes que, para el contexto de referencia, el Programa de Contaduría Pública FUP, buscan generar huella, desde maneras distintas de ser y hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliographic References

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (, 2011) *Directriz de enfoque diferencial para el goce efectivo de los derechos de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad en Colombia* <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7536.pdf>
- Aguero-Contreras, F. C., y Urquiza-García, C. R. (2016). Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0459.pdf>
- Ahumada, M. A. y Gómez, M. R. (2020). Enriqueciendo los procesos de formación contable. Aportes desde las estrategias de educación inclusiva y la dimensión sociohumanística. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 51-69. DOI: 10.30554/pe.1.3829.2020.
- Ahumada, M. A. y Gómez, M. R. (2022). *Educación inclusiva y diversa: Hacia la configuración de una política institucional universitaria participativa y democrática*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Ahumada, M. A., Zúñiga, O. R. S., y Gómez, R. M. (2022). Educación contable y tejido intercultural. *Revista Boletín Redipe*, 11(9), 187-205. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1890/1847>
- Añazco Robles, L. A., & Galarza Rosero, V. E. (2019). *Relación entre el yo y el tú intercultural en la educación*. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/476>

- Argüello Parra, A, y Anctil Avoine, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52), 00001. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Correo del Maestro*, vol. 226, núm. 19, pp. 28-37. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html
- Benet Gil, A. (2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/666682/2019_Tesis_Benet%20Gil_Alicia.pdf?sequence=2.xml
- Bernabe Villodre, M. (2012), Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. En: *Revista educativa Hekademos*, 11, Año V, junio 2012 (67-76). <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colombia. Congreso de la República (2011). Ley 1448 de 2011 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.". Diario Oficial No. 48.096 de junio 10 de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Colombia. Corte Constitucional (2004) Sentencia T 025/04 del 22 de enero de 2004. Ministerio del Interior. Dirección de Asuntos Indígenas, Rrom y Minorías. <https://www.mininterior.gov.co/direccion-de-asuntos-indigenas-rom-y-minorias/sentencia-t-025-de-2004->

siic/#:~:text=La%20Sentencia%20T%2D025%2C%20
proferida,%E2%80%9Cestado%20de%20cosas%20
inconstitucional%E2%80%9D.

Curiel Solis, C. (2016). EnREDemos nuestras aulas y serán más sociales. *Iberoamérica divulga*. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?EnREDemos-nuestras-aulas-y-seran-mas-sociales>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE].
(2019). *Censo Poblacional y de Vivienda. Boletín Grupos Étnicos*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Delgado F y Rist S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del Diálogo de Saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En *Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 35-55. Bolivia: AGRUCO.

Díez, R. (2007). La enseñanza de la medicina en nuestros días. *ARS Médica Revista de Humanidades*, 69-82. http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2013/boletines/N50/Seccion5-DIEZLOBATO-La_ensenanza_de_la_Medicina.pdf

El País. (2023, marzo 6). La población NARP: El reto para la educación superior en Colombia en el 2023. <https://www.elpais.com.co/educacion/la-poblacion-narp-el-reto-para-la-superior-en-colombia-en-el-2023.html>

Escobar, A. (2014), *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* Universidad Autónoma latinoamericana Unaula. Medellín. “<http://biblioteca.>

- clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Focault, M. (1980). *Vigilar y Castigar*. Editorial Siglo XXI. ISBN 9786070301155.
- Forero, J. R. (2019). Derechos humanos, enfoque diferencial y construcción de paz. Breves reflexiones desde una visión constitucional. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 48-55. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/download/5204/4407>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Fajardo, R. M., & López Alegría, F. A. (2024). Enfoque diferencial: otros caminos pedagógicos para fortalecer la educación contable desde aproximaciones a la interculturalidad. *Equidad y Desarrollo*, 1(44), 2. <https://ciencia.lasalle.edu.co/eq/vol1/iss44/2>
- Gómez R., López G. y Burbano M. (2022). Reconociendo las realidades de la población estudiantil del Programa de Contaduría Pública (Documento de trabajo).
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: CLACSO. Universidad nacional Autónoma de México. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120417111214/Movimiento.pdf>
- Grosfoguel, R. (2007). *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más*

allá del capitalismo global, 63-77. https://www.academia.edu/download/47764072/Castro_y_Grosfoguel_2007_El_giro_decolonial__refl_exiones_para_una_diversidad_epistemica_mas_alla_del_capitalismo_global.pdf#page=61

Guerrero Hernández, J. (2024). *Pedagogías Situadas Globalizadoras: Definiciones y ejemplos*. Docentes al Día. https://docentesaldia.com/2024/09/03/pedagogias-situadas-globalizadoras-definicion-y-ejemplos/#google_vignette

Holguín Vaca, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69-87.

Jiménez Martínez, F. y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/ES_3f2e12e9e649246decd95bd8eba42458

Krainer, A. J., y Chaves, A. (2021). *Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina*. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27-49. <http://usi.earth.ac.cr/glas/sp/institucionesinterculturales.pdf>

Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IELSAC - UNESCO. Caracas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>

Mayca, M. (2020). *Pedagogía Contemporánea*. MCA School of bussiness and postgraduate. <https://mcaschool-edu.com/es/liveknowledge/articulos/ciencias-pedagogicas/post-pedagogia-contemporanea>

- MEN (2013a). Lineamientos-Política Educación Superior Inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Prosperidad para Todos. En: www.mineduacion.gov.co
- MEN (2013b). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Ed. Lagos y Lagos impresiones. Bogotá
- Munévar, D, Torres Rodríguez N. y Martínez Sánchez A. (2021). Provocaciones sentipensadas desde Colombia para cuestionar el ‘enfoque diferencial’. Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Política y Acción Pública, 8(2):9-34. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17708>
- Nupán A. y Ramos D. (2022). Fortalecimiento de la cultura de la contribución con las Juntas de Acción Comunal del Corregimiento de Usenda, Municipio de Silvia- Cauca (Trabajo de pregrado). Fundación Universitaria de Popayán.
- Pinto, P. M., Fernández, Y. O. y Cabezas, N. G. (2020). Educación intercultural en el proceso de humanización de estudiantes universitarios: influencias en el rendimiento académico. Interciencia, 45(4), 201-208. <https://www.redalyc.org/journal/339/33962993005/33962993005.pdf>
- Quijano, O. (2016). La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ pistas para comprender el lado oprimido del (os) mundo (s). Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte, 11(20), 34-53. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/11864>
- Roa Mendoza, C. P. (2023). Tensiones en la Formación de Investigadores en Educación desde las Perspectivas de la Pedagogía Crítica. Paradigma: Revista De Investigación Educativa, 30 (50), 238-246. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v30i50.17102>

- Soto Molina, J. E., Rodelo Molina, M. K. R., y Vanegas, W. J. (2021). La educación dialógica en la pedagogía de la confianza como estrategia de emancipación contemporánea. *Revista de filosofía*, 38(2), 152-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8013258>
- Sousa Santos B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM / CEIICH, 100 pp. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200015
- Streck, D. R. (2011). Fals Borda, Orlando (2009): Una sociología sentipensante para América Latina: Antología. [A Feeling-thinking Sociology for Latin America: Anthology]. *International Journal of Action Research*, 7(1), 126. <https://search.proquest.com/openview/91f2ed82c12085d49370f0bd8946f5d4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29654>
- Trujillo Flórez L. (2017). *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/825/>
- Trujillo Reyes, B. F. y León Palencia, A. C. (2023). La pedagogía en cuestión. Discusiones conceptuales y balances latinoamericanos. *Pedagogía y Saberes*, (59), 4-6. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942023000200004&script=sci_arttext
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESDOC. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- UNESCO (2005). *Directrices para la Inclusión*. En: <https://es.scribd.com/document/175848126/Unesco-2005-Directrices-Para-La-Inclusión>
- UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- Universidad Virtual de Valencia (2023). *El aprendizaje situado: una formación basada y orientada al contexto social*. Campus virtual. Educación. <https://www.universidadviva.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>
- Valero Pinilla, A. (2018). *Interacciones multiculturales en la educación universitaria*. Universidad La Gran Colombia (Trabajo de Grado). <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5472>
- Vélez, H. (2021). *La pedagogía de la liberación en el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela*. En *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/la-pedagogia-de-la-liberacion-en-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-la-escuela/>
- Villavicencio Martínez, R. y Uribe Bugarín, R. (2017). *Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>
- Vivas Hernández, I. (2017). *El pensamiento pedagógico latinoamericano y la reflexión educativa: un desafío para los nuevos educadores*. Actas. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Vol. 4. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/332>

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/6652/6095/>
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244 <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/12268654011.pdf>



ACERCA DE LOS AUTORES

About the Authors

Rosa Mercedes Gómez Fajardo

© <https://orcid.org/0000-0002-1211-7164>

✉ rossi05@hotmail.com

Antropóloga de la Universidad del Cauca y Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Actualmente, Líder del Grupo de Investigación Minka y Docente del Programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán, en el componente socio humanístico. Con amplia experiencia en el trabajo con comunidades rurales y grupos étnicos diferenciados, en el desarrollo de proyectos enmarcados en procesos de sostenibilidad económica y ambiental.

Fabián Alfonso López Alegría

© <https://orcid.org/0009-0001-0854-3187>

✉ fabilo21@hotmail.com

Contador Público, Especialista en Revisoría Fiscal y Auditoría Internacional, Magíster en Auditoría y Control. De Gestión. Docente del Departamento de Ciencias Contables de la Universidad del Cauca.

PARES EVALUADORES

Peer evaluators

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Universidad de San Buenaventura, Cali

© <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Marco Antonio Chaves García

Fundación Universitaria María Cano, Sede Medellín

© <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Universidad de Boyacá

© <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Mauricio Guerrero Caicedo

Director del Programa de Comunicación de la Universidad Icesi, Cali

© <https://orcid.org/0000-0001-6374-1701>

Kelly Giovanna Muñoz

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México

© <https://orcid.org/0000-0001-7408-6108>

Gildardo Vanegas

Universidad del Cauca, Popayán

© <https://orcid.org/0000-0003-3627-4516>

Claudia Ximena Campo Cañar

Universidad del Cauca, Popayán

© <https://orcid.org/0000-0001-5352-3065>

David Leonardo Quitián Roldán

Investigador Junior (IJ)

Uniminuto, Villavicencio

© <https://orcid.org/0000-0003-2099-886X>

Jairo Vladimir Llano Franco

Investigador Senior (IS)

Universidad Libre de Colombia, Seccional Cali

© <https://orcid.org/0000-0002-4018-5412>

Alejandro Alzate

Universidad Icesi y Universidad Católica

© <https://orcid.org/0000-0002-0832-022>

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

© <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Distribución y Comercialización

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

Diseño y Diagramación

Design and Layout by

Juan Diego Tovar Cardenas

✉ librosusc@usc.edu.co

Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Literata en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y Fira Sans para capitulares a 16 puntos.

Impreso en el mes de octubre.

Se imprimieron 100 ejemplares en los

Talleres de la Editorial Díké.

Bogotá-Colombia

Tel: (57+) 314 418 4257

2025

Publicado por la Fundación Universitaria de Popayán
y la Universidad Santiago de Cali.

El libro *Enfoque Diferencial e Interculturalidad: Apuestas pedagógicas para una educación transformadora en contextos universitarios* aborda críticamente el impacto del modelo educativo lineal y homogenizador en las universidades. Esta orientación pedagógica, ampliamente adoptada a nivel global, tiende a imponer tendencias que suelen ignorar las particularidades y diversidades propias de los contextos locales. En ese sentido, la obra invita a reflexionar sobre las limitaciones de un sistema que, en su afán por estandarizar, deja de lado las diferencias culturales, sociales y regionales que enriquecen el proceso educativo.

A lo largo de sus tres capítulos, el libro propone una ruta para comprender el sistema educativo desde una perspectiva crítica, no solo para cuestionarlo, sino también para transformarlo desde la praxis académica. El análisis se enfoca especialmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), tomando como caso de estudio la Fundación Universitaria de Popayán (FUP). A través de este ejemplo concreto, se exploran estrategias pedagógicas que integran el enfoque diferencial y la interculturalidad, con el objetivo de construir una educación más inclusiva y pertinente.

Así, la obra no solo identifica las problemáticas derivadas de un modelo homogéneo, sino que también presenta apuestas concretas para promover una educación transformadora que valore la diversidad y fomente el respeto por los contextos locales. De esta manera, el libro contribuye al debate sobre cómo repensar la educación universitaria para hacerla más equitativa y contextualizada.

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



EDITORIAL



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA DE POPAYÁN

ISBN: 978-628-7770-69-0

