

El contexto de la formación de la competencia investigativa - intercultural en la carrera de Educación Básica

The context of the formation of research - intercultural competence in basic education

Ermel Vicheslav Tapia Sosa¹(evtsosa@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-8955-2076>)

Elaine Frómata Quintana²(elainefq@nauta.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-8003-2858>)

Alicia Magdalena Suárez Jijón³(aliciasuarez3636@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-7235-0067>)

Resumen

La complejidad y diversidad de los estudiantes de la formación docente en el pregrado de la educación superior plantea que el proceso de formación profesional atienda la variedad de visiones y valores que cada uno de ellos aporta en la construcción del conocimiento, por lo que se debe implementar cambios vertiginosos y en profundidad en los diseños curriculares y en la articulación de los procesos pedagógicos, didácticos, investigativos y de la práctica pre-profesional. El objetivo del artículo es valorar la formación profesional de la competencia investigativa intercultural de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, en un contexto limitado de la realidad social y económica para comprender las dimensiones de la individualidad y la universalidad en el problema de la insuficiencia investigativa-intercultural de la dinámica del aprendizaje, asumido desde la perspectiva del enfoque de la construcción del conocimiento factor que encausa la formación profesional desde la relación de la valoración - ejecución de las prácticas pre-profesionales para la implementación de acciones pedagógicas transformadoras interculturales.

Palabras claves: Aprendizaje, competencia investigativa intercultural, dinámica formativa.

Abstract

The complexity and diversity of students in teacher training at the undergraduate level of higher education means that the professional training process must address the variety of visions and values that each one of them brings to the construction of knowledge. Therefore, vertiginous and in-depth changes must be implemented in curricular designs and in the articulation of pedagogical, didactic, research and pre-professional practice processes. The objective of the article is to value the professional training of the intercultural research competence of students in Basic Education, in a limited context of social and economic reality, in order to understand the dimensions of individuality and universality in the problem of

¹ Máster en Docencia Universitaria. Profesor Titular. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. Ciudad de Esmeraldas-Ecuador.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

³ Máster en Docencia Universitaria. Profesora Titular. Unidad Educativa Cristo Rey, Esmeraldas-Ecuador.

the research-intercultural insufficiency of the learning dynamics, assumed from the perspective of the approach of knowledge construction, a factor that causes professional training from the relation of valuation - execution of pre-professional practices for the implementation of transforming intercultural pedagogical actions.

Key words: Learning, intercultural investigative competence, formative dynamics.

Consideraciones epistemológicas de la competencia investigativa-intercultural en la formación del profesional de Educación Básica

Al cierre del primer semestre del año académico 2019, como parte del desarrollo curricular del segundo nivel de la primera cohorte de los nuevos diseños curriculares de las carreras de Educación Básica y de la Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, perteneciente a la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas UTE-LVT cabe preguntarse: ¿cómo se orienta pedagógicamente la formación de la competencia profesional investigativa intercultural en los estudiantes? y ¿qué dinamiza el desarrollo de la formación profesional intercultural? reflexiones que posibilitan tener una mirada abierta al perfeccionamiento de este proceso.

Por consiguiente, la teoría resultado de las investigaciones sobre la formación pedagógica, innovaciones, políticas educativas y calidad e impacto de su formación, en los sistemas de educación superior, en particular de la Educación Básica, conducen a interpretar que en la caótica posmodernidad de inicio del siglo XXI en América Latina, las prácticas pedagógicas, se resisten a cambiar y conservan su huella de origen: la centralidad del docente, su énfasis expositivo de los saberes, incorrecto empleo de la tecnología como recurso educativo y la práctica de modelos educativos tradicionalistas centrados en la exposición de contenidos.

Estas manifestaciones son resultado del efecto negativo de la imposición de políticas educativas neoliberales, en las sociedades de consumo, por su esencia capitalista, contradictoria y excluyente para las mayorías, impregnada de desigualdades de todo tipo e injusticias sociales. Así estas relaciones de poder oligárquico de dominación y explotación se expresan en sus planteamientos ideológicos, económicos, ecológicos y en los valores del individualismo, como particularidad de los patrones educativos de estas sociedades.

De manera que, una pedagogía desarrollada en un contexto de coloniaje y dependencia, de manera sutil, orienta su educación al consumo compulsivo, propios de un pensamiento neoliberal-positivista: La didáctica en tales contextos, se reduce a transmisión de saberes sin importar que sea pertinente, que los saberes no tengan sentido y significado para el estudiante, puesto que considera que el sujeto no tiene por qué ser protagónico de su aprendizaje, ya que el saber le es transmitido, explicado y por consiguiente, aprender es memorizar, repetir, o retwittear sobre la base de una concepción refleja y lineal del conocimiento. Así, su reduccionismo y su lógica interpretativa aplanan la realidad a los fenómenos empíricos que privilegian expresiones cuantitativas. En esa filosofía, algunos

estudiantes terminan reconociendo que no hay que estudiar con empeño, que no hay que esmerarse por tener una profesión, porque conseguir trabajo no depende de la calidad de la formación, sino de la influencia, del dinero y poder.

“Cambiar la realidad descrita”, es reconocer que hay una tecnología de poder cosificadora, y que implica formular nuevos derroteros para reconceptualizar las antiguas prácticas pedagógicas. Por tanto, se asume y valora la función de mediadores tales como el internet y los medios tecnológicos, desde su contribución a los aprendizajes mediados, colaborativos, autónomos, investigativos que aportan sentidos y significados al aprendizaje basado en la solución de problemas. En estos modelos, los estudiantes participan en la construcción de sus saberes interculturales frente a las urgencias cada vez mayores de la contemporaneidad.

La dinámica de la formación de la competencia investigativa desde lo intercultural, asume que ésta es un valor que contribuye al enriquecimiento cultural, por tanto, el movimiento dialéctico se expresa en las relaciones que se dan entre las sociedades que contextualizan los escenarios socioculturales, los procesos pedagógicos y sus contenidos y los estudiantes. Investigadores como Cabrera y Gallardo (2013), consideran que el movimiento está en lo humanístico del aprendizaje diversificado, mutuo, cooperativo y de intercambio y que al mismo tiempo, es una forma de desplazar el multiculturalismo que prima en las aulas.

Velázquez, Amat y Andrade (2019) señalan que: “las insuficiencias en los docentes en la formación profesional en las universidades están en que no encuentran las relaciones que se dan entre lo profesional y las competencias investigativas desde los primeros niveles” (p.3). Esto explica que la relación se puede encontrar en la perspectiva humanística del modelo intercultural, en el enfoque de formación de la competencia profesional, así como en la competencia investigativa intercultural, las que integran las dimensiones intuitiva, educativa y de mediación en el aprendizaje desarrollador, con vistas a fortalecer la formación ética, el desempeño pertinente y de calidad en aulas interculturales que deben caracterizarse por el respeto al otro, el diálogo y la reflexión.

Principales resultados del estudio realizado

El enfoque metodológico de la presente investigación es cualitativo, sistematiza la observación y opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación Básica que realizaron sus estudios y prácticas pre-profesionales en primer y segundo nivel de las carreras de Educación Básica en el contexto de los nuevos diseños de carreras que se implementan en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas a partir del año 2019.

Se utilizan para la interpretación de la información, las categorías de aprendizaje intercultural, interculturalidad, investigación intercultural, mediación del aprendizaje intercultural. Los productos o logros están relacionados con la elaboración de los informes del resultado de la experiencia pedagógica de la relación teoría-práctica, y se utiliza para la interpretación el

método empírico de la técnica lectura de informes que presentan los docentes al finalizar el desarrollo curricular de las asignaturas del semestre.

A pesar del avance de las Nuevas Tecnologías y Desarrollo de la Información y Comunicación que impulsa la tendencia de aprendizajes desarrolladores centrados en el sujeto que aprende, no es probable que la situación de su origen se altere radicalmente en los próximos años, puesto que, la formación profesional, articulada en unidad dialéctica a las funciones sustantivas, no logra su funcionalidad sistémica, puesto que, las unidades académicas, al no cumplir con la selección de docentes con un perfil pertinente, conciben procesos pedagógicos errados, centrados en un enfoque cosificado que sostiene una perspectiva de linealidad reproductiva y memorística de los aprendizajes, saberes de ciencia hegemónicos que terminan relegando la comprensión de los procesos generativos y las relaciones determinantes que complementan el conocimiento de los procesos sociales.

La preocupación de Jean Piaget (1985) posee actualmente validez al reconocerse hoy que en las carreras de formación docente se considera a la investigación formativa como un proceso accesorio elemental. Él señalaba que no es posible que los procesos pedagógicos no consideren que está en juego el porvenir de las generaciones crecientes en el mismo grado que en el dominio de la sanidad, al observar que los resultados de las investigaciones educativas seguían siendo pobres.

En ocasiones se justifica la situación descrita, desde la perspectiva de los tecnócratas de los diseños de carrera que precisan unos mínimos del currículo descontextualizado y de profesionales que asumen la docencia sin el profesionalismo pedagógico. Ello se expresa en la síntesis de la relación dialéctica entre pedagogía y didáctica de cada asignatura como configuración de la esencialidad de la formación profesional, porque en el proyecto curricular pervive la tecnologización colonizadora del despojo de la identidad, vigente en la modernidad (Foucault, 2006, p. 177; Dussel, 1972, p. 78. citados por Camelo, 2017, p. 103).

La formación profesional docente por tanto, debe interpretar la realidad en las urgencias del sistema educativo. Ello exige de los niveles de la Educación General Básica la necesidad de emprender políticas articuladas entre la universidad y el Estado (organismos y sectores) que atiendan en forma simultánea los diversos aspectos que afectan la elevación de la calidad de la educación: infraestructura, formación continua de tutores, oportunidades de aprendizajes autónomos y colaborativos basados en la solución de problemas desde la interculturalidad, así como de procesos investigativos en la construcción del conocimiento.

El cierre de los Institutos Superiores de Pedagogía determinó que la formación profesional docente quedara totalmente en manos de las Universidades, y en consecuencia, estos fueron convocados a ganar en la excelencia académica y actualización de los contenidos. Así, la relación dialéctica que emana de la articulación universidad-comunidad- investigación se convierte en factor esencial, lo que significa no perder el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes se preparan: la Educación General Básica, por lo que es vital, eliminar las asimetrías entre la formación y las necesidades de la práctica

docente derivadas del ejercicio correcto del desempeño que evite el denominado divorcio entre “teoría-práctica y realidad escolar” (Parada, Mendoza y Leyva, 2018) .

La formación profesional docente no puede desatender el desarrollo de las prácticas pre-profesionales como espacio de reflexión y oportunidad de ganar experiencias de mediación pedagógica – didáctica, organización, dirección y evaluación del aprendizaje en escenarios que estimulan el desarrollo de competencias y capacidades docentes relacionadas con el saber, hacer, ser y convivir, que se dinamizan con la construcción del conocimiento situado y cuyo eje articulador es la formación investigativa que impulsa la apropiación de saberes de ciencia, tecnológicos y herramientas de investigación científica, lo cual trascienden a dimensiones cualitativas superiores de cultura pedagógica-investigativa y de intercontextualidad intercultural de nuevos saberes propios de la alteridad integradora, de la mismidad y de la otredad.

Los cambios curriculares que se expresan en los diseños curriculares de la carrera contempla que el contenido disciplinar no puede darse en forma separada, aislada de la didáctica de la asignatura. La dinámica del proceso curricular de formación profesional docente implica que los contenidos de las asignaturas de cada nivel se encadenen en procesos de la didáctica de problemas de la profesión que se definen en los proyectos integradores, proyectos de aula y proyectos de investigación acción participación. De ahí, la necesidad de que el docente a cargo de las asignaturas, tenga el perfil adecuado para poder cubrir ambas dimensiones del objeto de conocimiento: de la lógica disciplinar y de la lógica didáctica del aprendizaje.

Las insuficiencias que precisan las investigaciones respecto de la formación profesional docente a nivel latinoamericano señalan que las prácticas de formación presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los estudiantes de la Educación General Básica, y de los que se forman como docentes en el pregrado.

La formación profesional docente hoy, no se puede poner de espaldas a las prácticas pedagógicas cuyas actividades y estrategias en la mayoría de las escuelas o unidades educativas de la Educación General Básica son tradicionales, puesto que ponen énfasis en la exposición oral, en los métodos frontales de enseñanza. Esas formas del pensamiento tradicional de la práctica, constituyen para el estudiante de formación docente una oportunidad para reflexionar desde la teoría sobre las formas de transformar las prácticas pedagógicas y los contextos de actuación.

Se trata, por tanto, de generar una práctica que no sólo reconozca la colonización interna, sino que además pueda trascenderla, que se perciba la existencia del otro con sus formas diversas de comunicarse, de sentir frente a la hegemonía transmisionista de los conocimientos de quien supone una verdad absoluta. Ello implica generar nuevas maneras de circulación y difusión de lo construido, más allá del currículo oficial y a la vez interpelar las

realidades educativas con un discurso de interlocución pedagógico, didáctico, político, y transformador propios del profesional de la educación.

Muchas prácticas pedagógicas hegemónicas hacen uso de relatos verbales impositivos que reducen el pensamiento científico al molde de una visión rígida y monótona de la realidad. Esta manifestación pedagógica provoca un divorcio metodológico entre objeto-campo y entre sujeto-objeto como obstáculo para la objetividad, se requiere, por tanto, de un trabajo teórico y metodológico diverso que desentrañe los problemas conceptuales y prácticos, que integre a los estudiantes desde su diversidad cultural a la construcción del conocimiento desde la investigación a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Es decir,

... las posibilidades de la construcción del conocimiento intercultural no solo se buscan en la combinación del conocimiento académico con los otros sistemas del saber, complejos y altamente sistematizados, sino que implica superar el reduccionismo conceptual, empírico y formal cuantitativo en la ciencia pedagógica e investigativa. Por consiguiente, la dinámica de la interculturalidad en la clase pasa por generar una verdadera conversación e intercambio de ideas entre las múltiples cosmovisiones y cosmoaudiciones. (Lenders-koff, 2008, citado por Arroyo, 2016, p. 48)

De esta forma se supera aquello de ser sólo una reflexión teórica y lograr que comiencen a permear las prácticas pedagógicas interculturales.

Por consiguiente, se destaca el valor del posicionamiento de propuestas innovadoras de mediación de los aprendizajes y la construcción del conocimiento, pese a que su práctica sigue siendo escasa en la vivencia en los modelos educativos institucionales. Esas dinámicas desde el pensamiento crítico develan la necesidad de acortar esa brecha, activando en el estudiante un aprendizaje desarrollador, contextualizado e intercultural, constituyéndose así, una propuesta educativa y social emancipatoria que dote de nuevos significados los ya existentes, interroge y transforme los distintos escenarios homogenizadores de la enseñanza.

Los escenarios del uso de los celulares con acceso al internet y procesadores de word, así como el “aprovechamiento de las ventajas de las redes sociales” (Soler, Trujillo y Arias, 2019, p.82) han creado la necesidad de la cooperación estudiante-docente, y por tanto, una nueva manera de concebir la educación cuyos principios demanden una respuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes vinculadas a la resolución de tareas y problemas, herramientas que facilitan la construcción del conocimiento y que además superan el modelo educativo de transmisión de saberes.

En el campo de la formación profesional docente, las investigaciones plantean que la educación contribuye al cambio de los contextos de actuación y al desarrollo social, reconociendo el valor de la relación con los otros, dejar de lado el individualismo, y aprender a trabajar pedagógicamente e investigativamente en equipo. El estudiante de formación

docente, entonces, debe estar consciente que tiene una responsabilidad consigo mismo, pero también con los demás, ello confirma la necesidad de un aprendizaje intercultural.

Teniendo en cuenta lo expresado, se evidencia la connotación que posee la educación en su dimensión dialéctica, al concebirla como un salto cualitativo de lo simplemente cognoscitivo a una formación integral que se manifiesta en el desarrollo de las capacidades del saber conocer, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir, en el contexto de la reflexión-acción de la experiencia, su interpretación teórica y epistemológica da significado y sentido a la sistematización que se configura en lo textual argumentativo que se comunica como producto-objeto pensado.

Los fundamentos epistemológicos de la construcción del conocimiento, se corresponden con aprendizajes situados en la intercontextualidad de la socialización de los saberes en el escenario áulico en el que se desenvuelve el estudiante. Es en ese ambiente de aprendizaje donde adquiere una serie de experiencias que se modelan, conceptualizan, reflexionan, valoran y critican, se emplean métodos de investigación empíricos y teóricos, así como de estrategias para desarrollar las habilidades, destrezas, capacidades y competencias pertinentes (Tapia, 2019), para la "...formación humana que aumente el potencial humano" (Antón, 2019, p.347).

Se ha llegado entonces, a un nivel de educación en el que el estudiante se convierte en el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y participa como sujeto-actor, con conciencia activa en la transformación de la sociedad. De tal manera que en la dinámica de la construcción del conocimiento el rol del docente es similar al del arquitecto quien en una obra de construcción: diseña y planifica, mientras que el ingeniero, es el que ejecuta y calcula las estructuras, en el símil, es el estudiante.

De ahí que se concibe, que el aprendizaje es una experiencia significativa que resulta del proceso de construcción del conocimiento, tiene sus sustentos teóricos y epistemológicos en las investigaciones que precisan que éste se construye en directa relación con significados socioculturalmente construidos a partir del intercambio, diálogo y negociación; este reconocimiento dio origen al constructivismo social (Basto y López, 2010), perspectiva desde la cual aprender es un proceso que se realiza tanto de forma intraindividual como interindividual, sobre la base de códigos, sistemas simbólicos y significantes compartidos. El aprendizaje, por tanto, es considerado una construcción conjunta, basada en una trama de significados compartidos y negociados socialmente.

Por consiguiente la construcción conjunta, ocurre en los procesos de interacción social en torno a la resolución de una tarea o problema específico. Además el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se sustenta sobre la base de una relación con el objeto, en la cual el sujeto cognoscente aprende y se desarrolla, fundamentalmente, a través del acceso al mundo psíquico de los otros y de la internalización de las asistencias externas.

Diversos son los autores que han puesto de manifiesto la importancia de la interacción en el aprendizaje, asegurando que el rol de los educadores no es producir o reproducir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad a través del encuentro con otros. De ahí que corresponda al educador, desde la mediación pedagógica, la creación de posibilidades para que los estudiantes produzcan y construyan el conocimiento, siendo consciente del respeto hacia la autonomía del ser del educando.

Por tanto un modelo educativo alternativo, desde la perspectiva crítica, propone la vigencia de un maestro investigador de su propia práctica con énfasis en el aprendizaje. Con capacidades de imaginación, iniciativa, creatividad, capaz de interpretar su mediación pedagógica - didáctica desde un enfoque liberador, de orientar sociopedagógicamente el pensamiento científico tecnológico en su relación dialéctica con la mediación de la construcción del conocimiento. Ello sintetiza conducir acertadamente la apropiación de saberes, el uso de herramientas investigativas para ello, y potenciar en sus estudiantes niveles de desarrollo superior de su cultura investigativa de la práctica.

Se trata de evidenciar en esta investigación el tránsito de un aprendizaje experiencial de la construcción del conocimiento contextual a un aprendizaje más holístico interdisciplinar de construcción del conocimiento desde lo intercultural. Por consiguiente, el aprendizaje intercultural es un modo de entender la educación desde la diversidad y alteridad, se sustenta en un enfoque holístico que integra las dimensiones de la educación; es un modelo integral cuya esencia es la defensa de los derechos humanos y calidad para todos; es contentiva de un escenario de transformación de las prácticas pedagógicas y contextos de actuación, así como de la mediación pertinente para la construcción de los aprendizajes desde la intercontextualidad y diversidad cultural.

Es preciso preguntarse entonces: ¿qué capacidades o competencias se dinamizan en el aprendizaje intercultural? Un aprendizaje intercultural situado en la solución de tareas o problemas desarrolla: comunicación interactiva-empática, reconocimiento mutuo en la colaboración, confianza, encuentro, generosidad, apertura, superación y gozo por los resultados o productos de la sistematización de la experiencia pedagógica.

Desde este enfoque se asume que el aprendizaje intercultural:

... orienta hacia la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, el reconocimiento, que les permitan entender las formas de reaccionar y de actuar de las culturas presentes en su entorno. (Ruiz, 2011, p.6)

Visto así, la dinámica del aprendizaje intercultural permite a cada estudiante, no solo hacer un trabajo sobre sí mismo y sobre su cultura, sino ir más allá en el encuentro con los demás: “concebir al otro en su real alteridad, no exótico ni extraño, sino como absoluto-crítico; ser extraño que al estar en su lugar salta de él para abrirse al otro sin los roles tipificadores de una conciencia abarcadora” (Jaramillo y Aguirre, 2010, p. 4).

De conformidad con lo anterior, una educación es intercultural o multicultural si se interpreta que la educación como un proceso de apropiación o de transmisión del patrimonio cultural que refleja la identidad cultural y su permanencia en el tiempo y tal educación tiene sentido en la medida en que se convierte en medio para la realización de oportunidades personales que van más allá de las condiciones de partida, al permitir cambio de signo y la creación de una nueva diferencia no condicionada por la raza, la cultura, el sexo o la condición social.

Según Rodríguez (2012):

... la perspectiva de la educación multicultural puede resumirse como aquella que contempla actuaciones en escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes. Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas. Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas. Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios). Por tanto en la multiculturalidad su insuficiencia está en que se limita a incluir en el currículum, tópicos culturales de los colectivos minoritarios sin generar un proceso de alteridad. (Rodríguez, 2012, p.1)

En cambio, a decir de López (2017):

... la noción de interculturalidad, concierne a las relaciones que se establecen entre personas y grupos sociales pertenecientes a diferentes culturas y que propugnan el diálogo y el encuentro entre ellos, en el marco de un concepto de ciudadanía que comporta igualdad de derechos y de obligaciones. (López, 2017, p.17)

Este concepto resalta las relaciones entre diferentes culturas, el diálogo y el encuentro y las exigencias de una idea de ciudadanía que pone el acento en el compromiso con la comunidad áulica que alberga a unos y a otros y que supone tanto la garantía de los derechos como el cumplimiento de ejecución de tareas y resolución de problemas.

Para esta investigadora, los planteamientos de la educación intercultural implican:

...un enfoque global (incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas). Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de éstas. Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes. Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural. Una aproximación crítica (analizando y valorando) las culturas. Un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas. Una clara preocupación por el binomio diferencia-igualdad. Extender una educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales. La diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como

elemento enriquecedor, integrador y articulador. El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y en el centro escolar. No una hibridación cultural, sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada uno. (López, 2017, p.18)

La dinámica del desarrollo de la competencia investigativa intercultural como espacio de diálogo, respeto, intercambio, cooperación y solidaridad en la construcción del conocimiento conduce a la valoración del otro, a la apertura y al relativismo cultural, supone interpretar la diferencia como un valor lo que implica que el currículo debe adaptarse a los nuevos tiempos, por consiguiente esta transformación sustantiva debe implicar una remoción de concepciones y actitudes en la docencia de la carrera y de las prácticas pre-profesionales.

El cambio educativo implicado en una clara concepción de la diversidad debe corresponderse al hecho de que los estudiantes de formación docente y en general los individuos pertenecen a una o varias culturas diferentes, pero existe una cultura hegemónica y también subculturas que viven en contacto con ella. Ello explica el multiculturalismo, que no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas, sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan e influyen mutuamente.

Por consiguiente, las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de individuos en un marco temporal y que a la vez se transmiten por y dentro del mismo grupo, características que no son estáticas puesto que se modifican, evolucionan aunque tengan una relativa estabilidad que marca la identidad cultural, puesto que el conocimiento se construye.

Ahora se reconoce, según Pérez, Mercado y Martínez (2018), que “el conocimiento ahora también se puede producir y fomentar en ambientes virtuales o semi presenciales, lo cual ha conducido a la construcción de un modelo educativo más amplio y atractivo” (p.4). Por consiguiente, el aprendizaje desde la perspectiva de la construcción del conocimiento o resolución de tareas se sustenta en el trabajo colectivo, en él se disciernen los valores que se aceptan o rechazan en la dinámica del compromiso con lo que se transforma, lo que implica un rasgo cualitativamente superior que es el desarrollo de la cultura investigativa, producto de su compromiso con la generación de lo nuevo.

Lo nuevo se produce en la tarea de sistematización de la experiencia de la práctica pedagógica que orientó la ejecución de acciones transformadoras, es un proceso importante de un accionar que rescata la construcción del conocimiento situado en la intercontextualidad de aprendizajes interculturales mediante la divulgación de las mediaciones valiosas y creativas de los docentes, con ello se evita que mueran los procesos libertarios al socializarse el pensamiento y por tanto, que no se pierda el saber conocer y hacer de nuevas cualidades del conocimiento científico, sino que sean el ser y convivir un rico sustento de una

pedagogía libertaria en la medida que se reconoce que la mismidad y la otredad tributan a la alteridad de un saber nuevo, producto de ejercitar el pensar, imaginar y crear.

De ahí que, resulta trascendente el pensamiento que expresa: la necesidad de reformular la imagen del estudiante que se lo conduce desde la pedagogía neoliberal a la obediencia ciega, la pasividad y el conformismo como elemento central de contar con masas del consumo, repetidores de lo que informan los partidos políticos en sus llamados medios de comunicación. Y en ese sentido entonces, vale considerar que la esencia de la educación está en el “proceso de obtención de conocimientos y su aplicación creadora en la práctica” (Urbina, 2015 citado por Apodaca, Ortega, Verdugo y Reyes, 2017, p.9).

Romper la enajenación del modelo educativo para la dominación, la colonización de la subjetividad del estudiante y la dependencia, implica educar hacia el compromiso, la dedicación, el entusiasmo, la iniciativa, la voluntad, la capacidad de aprender de sus propios errores y la curiosidad, rasgos que contribuyen de manera importante a la formulación de nuevos problemas, a la interpretación de viejos problemas bajo nuevos ángulos y la formulación de estrategias pedagógicas, didácticas o de gestión de ambientes de aprendizajes que desde lo sistémico-estructural-funcional, orienten la ejecución de acciones transformadoras desde la mediación que encausa el aprovechamiento de las capacidades diferentes y creativas.

En función de transformar los modelos educativos que se sitúan en el contenido o en los productos, implica transitar con urgencia de ellos a otros modelos educativos que sitúan el aprendizaje en los procesos o de la investigación intercultural, cuyos componentes permiten caracterizarlos, impulsar de manera dinámica instrumentos curriculares como el Proyecto Integrador, Plan de Prácticas Pre-profesionales, Proyecto de Investigación de Aula, Proyecto de Investigación Acción Participativa, Informes de la ejecución de las prácticas pre-profesionales y elaboración de artículos como expresión sintética de la sistematización de la experiencia pedagógica. La acción integrada de ellos generan un conjunto de acciones que configuran un nuevo constructo: la educación intercultural.

Por tanto, la educación intercultural contempla enfoques que en unos casos integran concepciones del ser humano y del conocimiento, los que se instrumentalizan en planes semestrales de estudio, procesos de enseñanza (mediación) y aprendizaje (construcción del conocimiento), niveles de estudio y la misma gestión educativa (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004). De ahí que, el reconocimiento de lo intercultural, esté dirigido a una educación de todos, en este caso de los estudiantes de la formación docente que conviven en las aulas en una ambiente de reciprocidad cultural que es precisamente lo que singulariza la educación intercultural.

Un enfoque intercultural es primordial para poder hablar de interculturalidad y educación de calidad (Ayala y Vélez, 2010; Ortega, 2013; Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez, 2012, citados por Ramos, Aguirre y Torres, 2018). Las prácticas formativas interculturales deben apoyarse en estrategias pedagógicas que consideren la interculturalidad como

eje transversal en los procesos de formación profesional, para reconocer así el valor de los saberes y los conocimientos de las culturas.

Con el fin de lograr un enfoque transversal, se plantea “la necesidad de desarrollar competencias ciudadanas a través de los programas de formación” (Ramos, Aguirre y Torres 2018, p. 62), se busca el desarrollo integral de las personas, desde el aprendizaje de la convivencia y la libertad solidaria y la transformación social según principios de justicia social; por lo que, la formación en cultura ciudadana y en valores contribuiría a la formación intercultural y al entendimiento de la interculturalidad (Pérez y Sarrate, 2013; Tomé, Berrocal y Buendía, 2010).

Una educación sistémica en el contexto de la globalización implica, a decir de Romero (2006), reconocer que:

... la visión sistémica o, lo que es lo mismo, relacional, procesual, no lineal o circular (recursividad) unida a los nuevos principios científicos que explican la emergencia de estructuras nuevas o más complejas (orden) a partir de lo imprevisible o aparente-mente aleatorio (caos), permiten explicar y comprender –aplicando esta nueva escala– aquellos fenómenos dinámicos (sistemas dinámicos) que ocurren en el mundo real natural o social (p.6).

Resultados principales alcanzados en el desarrollo de la competencia investigativa-intercultural en la Educación Básica.

Desde las perspectiva holística-investigativa-intercultural, se gesta un nuevo paradigma pedagógico que introduce una mirada sistémica, acorde con las perspectivas más actuales del mundo en el que vivimos, que implica entender al otro, los colectivos y grupos humanos, así como las instituciones, no sólo como la suma simple de miembros que pertenecen a ellos, sino como sistemas complejos que funcionan según unas dinámicas que siguen ciertos patrones. Uno de esos patrones es el contexto, que relaciona la diversidad, con las peculiaridades de cada estudiante, de cada grupo.

La pedagogía sistémica aborda esas peculiaridades, tomando en cuenta su contexto específico (espacio-territorio, tiempo-historia, y el resultado de la combinación de todo ello: conocimientos previos, creencias, cultura, conciencia...) y actuando en consonancia con ello, se busca, procesa e interpreta la información que al sistematizarla da cuenta de la resolución de la tarea o de un problema. La mediación intercultural crea por tanto un espacio socio-cultural de interacción que beneficia del crecimiento holístico de potencialidades investigativas-interculturales del estudiante.

Otro patrón fundamental de la pedagogía sistémica es la inclusión; el abordaje sistémico-fenomenológico ha puesto de manifiesto de una forma significativa que en el momento en que un miembro o parte de un sistema, sea cual sea, se siente excluido no tiene la certeza de pertenecer a ese sistema, éste entra en desequilibrio y en él emergen diferentes actitudes disruptivas que a menudo se interpretan, confusamente, como causas y responsabilidades

individuales de aquellos que las manifiestan como insuficiencias, por ejemplo, las dificultades de apropiación del proceso de lecto-escritura.

... La pedagogía sistémica, enfoca el proceso educativo intercultural al integrar la familia-institución educativa-mediación pedagógica para la convivencia frente a los problemas de la diversidad cultural (...) asume los problemas, las carencias y las dificultades y se enfoca en las soluciones, favoreciendo las actitudes de reconocimiento, agradecimiento, respeto y honra a la familia. De esta forma conduce al encuentro con las fuentes de la fuerza que alberga cada uno de sus miembros, restableciendo así el equilibrio en el sistema familiar. Aborda aspectos derivados de la pertenencia, los vínculos familiares y las dificultades entre padres e hijos; insuficiencias emocionales, conductuales, de comunicación, de aprendizaje (Tapia, 2018, p.13).

En consideración de lo anterior, se acepta la existencia evidente de la diversidad cultural como fenómeno creciente en la sociedad; como concepto enriquecedor del proceso educativo que transversaliza el currículo y no un instrumento indicador de diferencias y por otro lado “la transculturalidad como el punto donde la interacción entre diferentes culturas puede trascender no solo sus fronteras, sino también sus intersticios, dando lugar a un nuevo espacio cultural en común” (Veliz, Biancherri y Silva, 2019, p.2).

La diversidad y lo diferente forjan los cimientos de una pedagogía intercultural que orienta socio-pedagógicamente construir el conocimiento a partir de lo previo que sustenta lo nuevo cualitativamente superior como acto de creación colaborativo. La dinámica del desarrollo investigativo en la diversidad metodológica media la educación intercultural considerando al grupo humano en su diversidad y culturalmente identitario. Esto connota que la educación basada en la interculturalidad, enseña que ni los grupos, ni los individuos se pueden definir, ni describir en función de características estáticas (nacionalidad, lengua, religión, etnia, edad, sexo) sino en función de las diferentes formas de ver, estar y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás.

Se necesita, entonces, para encausar un proceso de aprendizaje de construcción del conocimiento creador centrado en las diferencias, de una pedagogía intercultural que supere el modelo educativo enraizado desde el proyecto de la modernidad-posmodernidad como cultura hegemónica en su carácter instructor – instruido, evolución investigativa – cultural que integre y respete el aporte del otro en un escenario que da cabida al diálogo intercultural, que significa además, un ajuste en las asimetrías de la relación de poder del que dicta la clase – estudiantes que memoriza, repite. Se trata de rescatar la voz silenciada del estudiante para que pueda encontrar y aportar soluciones a problemas o a tareas que orienta el proyecto educativo de aula o el proyecto de investigación acción participativo cuyos productos se orientan desde el perfil del diseño de la carrera de Educación Básica y sus instrumentos curriculares, proyectos integradores y plan de prácticas pre-profesionales.

Todo ello justifica que la multiculturalidad es una condición social en la que grupos étnicos diferentes, con una lengua y cultura diferente, conviven en un mismo espacio geográfico, en

la que predomina de manera hegemónica una cultura dominante que sienta las bases de la matriz para los estudios sociales eurocéntricos, como lo es, el tránsito de la humanidad por la edad antigua, media, moderna, contemporánea, modernidad, posmodernidad con lo que se marcan fronteras de discriminación al situar grupos humanos y subhumanos, naciones desarrolladas y subdesarrolladas, concepción que oculta el profundo sentido multicultural de la humanidad.

La interculturalidad se manifiesta en los escenarios áulicos en el que distintos estudiantes identificados por su género, raza, lengua y religiones distintas conviven e interactúan desde visiones diversas, y por tanto cada una de ellos en condiciones de igualdad, respeto a las diferencias del otro y de los otros, aportando lo mejor de su cultura para que surja una nueva cualidad en la construcción de los saberes en la que el respeto, la igualdad y la tolerancia son la nota predominante.

La aplicación del concepto de educación intercultural exige una revisión crítica de los planteamientos pedagógicos, de los diseños de carreras de formación docente y de la dinámica del aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento.

Las aulas de cada institución educativa de apoco se van transformando en escenarios culturales, configuración compleja dada la diversidad de cada uno de sus integrantes, en su cultura, comportamientos, condición económica y social, identidad de género y discapacidades. Ese contexto de pluralidad cultural, aparece mediado por un modelo educativo de proceso o de investigación – intercultural que utiliza el docente para encausar procesos de comprensión de esa realidad desde la formación de la competencia investigativa intercultural, que deviene construcción cultural, producto de un ecosistema pleno de convivencia y de respeto en la construcción del conocimiento del que es partícipe el estudiante de formación docente.

Referencias

- Antón, E. (2019). La calidad educativa: unidad y diversidad. *Opuntia Brava*, 11(3), 347-360. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/818/843>
- Apodaca, G., Ortega, L., Verdugo, E. y Reyes, I. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. *Ra ximhai* 13(2), 77-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46154510006.pdf>
- Arroyo, A. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces, en *Pedagogías de coloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. Editorial Universitaria Abya-Yala. Quito-Ecuador.
- Basto, S. y López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-29.

- Blasco, J., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educación intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cabrera, I. y Gallardo, T. (2013). Educación Intercultural de estudiante universitario: El enfoque de formación humanístico intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-34.
- Camelo, F. (2017). Enrique Dussel y el mito de la modernidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 97-115.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2010). La metáfora del no-lugar. *Luna Azul* (31), 75-86.
- López, F. (2017). *Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo en Diversidad cultural y educación intercultural*. España: Ediciones GEEPP.
- Parada, M., Mendoza, L., y Leyva, A. (2018). La formación científica-investigativa: impacto en la preparación de los profesionales. *Opuntia Brava*, 10(3), 240-250. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35195/ob.v10i3.555>
- Pérez, G. y Sarrate, L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación*, XXI(16), 85-104.
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez; M. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(16). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00847.pdf>
- Ramos, B., Aguirre, J., y Torres, N. (2019). The Concept of Interculturality in the Pre-Service Training of the Language Teachers: Towards an Initial State of the Art. *ENLETAWA JOURNAL*, 11(1), 57-68. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/8903
- Rodríguez; M. (2012). *Diversidad Cultural y educación intercultural*. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/qipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/174.pdf>
- Romero, C. (2006). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo en Área Digital* (6). Universidad de Huelva, España.
- Ruíz, A. (2011). *Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>
- Soler, Y., Trujillo, C. y Arias, M. (2019). Redes sociales en la juventud, formación a través del enfoque por competencias y el aula invertida. *Opuntia Brava*, 11(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava>
- Tapia, V. (2018). *Pedagogía Sistémica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/405128710/La-Teoria-Sistemica-y-Pedagogia>

- Velázquez, M., Amat, M. y Andrade, D. (2019). Desarrollo de competencias investigativas formativas: retos y perspectivas para la universidad. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año 4(3).
- Veliz, L., Biancherri, A. y Silva, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *CSP Cuadernos de Saúde Pública*. Recuperado de <https://scielo.br/pdf/csp/v35n1/1678-4464-csp-35-01-e00120818.pdf>