

Artículo Ensayístico

La interculturalidad y multiculturalidad como factor de innovación y complejidad en la figura del docente a nivel superior en el siglo XXI

Interculturality and multiculturalism as a factor of innovation and complexity in the figure of the higher education teacher in the XXI century

Autor:

Karina Erika, Rojas-Calderón
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México
krojas@ctac.fad.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9447-0326>

Reception: 06-October-2024 **Acceptance:** 30-October-2024 **Published:** 29-November-2024

Como citar este artículo:

Rojas Calderón K. E. (2024). La interculturalidad y multiculturalidad como factor de innovación y complejidad en la figura del docente a nivel superior en el siglo XXI. Sapiens International Multidisciplinary Journal, 1(3), 35-50.
<https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens/article/view/31>

Resumen

A través de este trabajo se plantea relevancia de introducir metodologías flexibles den cabida a los marcos de interculturalidad y multiculturalidad, que impacten tanto en los marcos de formación del docente como en el abordaje de contenidos, al ser factores de innovación necesarios en escenarios de cambio social que impactan en una transformación educativa en el siglo XXI. Esta reflexión, permite entender la vinculación e injerencia de lo multicultural e intercultural desde tres dimensiones: el contexto cotidiano y vivencial al que pertenece el docente; la que concierne a la práctica social de necesidad ética en interrelación entre los actuantes en el aula; y las perspectivas desde donde se plantean y proyectan los contenidos, proponiendo el uso del pluralismo metodológico a través de los recursos de la complementariedad y la analogía como vías aproximación y análisis a estas vías de diálogo intercultural y del multiculturalismo.

Palabras clave: Complejidad, interculturalidad, multiculturalismo, complementariedad.

Abstract

Through this work, the relevance of introducing flexible methodologies that accommodate intercultural and multicultural frameworks, which have an impact both on the teacher training frameworks and on the approach to content, as they are necessary innovation factors in scenarios of social change that impact on an educational transformation in the 21st century, is raised. This reflection allows understanding the linkage and interference of the multicultural and intercultural from three dimensions: the daily and experiential context to which the teacher belongs; the one that concerns the social practice of ethical necessity in interrelation between the actors in the classroom; and the perspectives from where the contents are raised and projected, proposing the use of methodological pluralism through the resources of complementarity and analogy as ways of approaching and analyzing these ways of intercultural dialogue and multiculturalism.

Keywords: Complexity, interculturality, multiculturalism, complementarity.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior, atendiendo a su diversidad, se constituye como parte ineludible de un sistema educativo más amplio que, en la actualidad, resulta especialmente racionalizado, estandarizado y homogéneo, por lo que es un contexto de primer orden en la reproducción, generación y transmisión de saberes. Es por este motivo que se torna relevante abordar los desafíos que presenta la formación docente en los tiempos actuales.

A través de este texto se pretende realizar un recorrido crítico y reflexivo, direccionado hacia un enfoque flexible necesario, ubicado como una delimitación metodológica y reflexiva de la complejidad presente en la formación del docente del siglo XXI, caracterizada por la presencia de vínculos disciplinares e interdisciplinares innovadores, tanto en la concepción compleja del docente en la actualidad como en los desafíos que esta conlleva, como menciona Emma Salas O'Brien (2013) cuando aborda la formación docente y con ello la complejidad, con respecto a los desafíos actuales, desarrollado a partir de tres ejes: el primero, la manera en cómo se mejoran los aprendizajes; el segundo, el trabajo en labor conjunta con los profesores; y el tercer eje, una nueva manera de gestionar la labor docente, la cual se promueve como descentralizada, participativa, transparente y que se base en los resultados (Salas, p. 183).

Es necesario señalar que el propósito de este trabajo es llevar a cabo una reflexión sobre la relevancia de introducir perspectivas incluyentes en torno a la interculturalidad y la multiculturalidad que impacten tanto en los marcos de formación del docente como en el abordaje de contenidos, al ser factores de innovación necesarios en escenarios de cambio social que impactan en una transformación educativa en el siglo XXI. Desarrollando este texto en tres momentos reflexivos: La complejidad y la formación docente del siglo XXI; Delimitaciones del multiculturalismo e interculturalismo en la docencia de la era global; y El pluralismo metodológico y el diálogo intercultural como marcos para la docencia.

El mundo líquido que propone Bauman (2003) nos lleva a reflexionar sobre las consecuencias de la dilución de las fronteras de los saberes (Bauman, pp. 110-112), hecho que genera también, en el entorno educativo, el necesario ejercicio de competencias que no son usuales en los docentes. Ello lleva a pensar que toda práctica innovadora se soporta en la combinación y generación creativa de saberes, en aquello que conocemos bajo el nombre de epistemologías prácticas, concepto derivado de la Epistemología de la Práctica (Gagneten, 2016, pp. 52-54). Es decir, al tener sitios heterogéneos de práctica el desempeño coordinado y flexible se fundamenta en la movilización de saberes teóricos y procesuales que los profesionales generan, comparten y promueven de su quehacer concreto (Moreno, 2021, 9. 352).

Partiendo del contexto de la globalización de la educación superior del siglo XXI, unida a la emergencia de las tecnologías de la sociedad del conocimiento obliga a realizar una reflexión sobre las competencias necesarias que se requieren en los docentes que se forman en las instituciones de educación superior en la introducción de cuadros de diálogo desde la interculturalidad y la multiculturalidad.

2. LA COMPLEJIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI

La complejidad en la formación docente a nivel superior en el siglo XXI surge en el marco de las problemáticas socioculturales que emergen frente a un interesante debate de temáticas vinculadas a la renovada concepción y construcción de la figura docente. En lo que respecta a la formación docente, alude a las teorías de la formación (pedagogía, didáctica general, etcétera), a las teorías del currículo y a las teorías de la enseñanza, al derivar en su problematización epistemológica, incluyendo las teorías ontológicas y metafísicas que han influido en el devenir del pensamiento pedagógico y en la creación de cada modelo (paradigma) formativo.

Se entiende por formación, partiendo de Rousseau, que la formación es la evolución de la educación del hombre. Por lo tanto, como plantea Villegas (2008):

La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación la educación del hombre antes que ella se realice. Goethe concibe la formación como un viaje hacia el conocimiento y la cultura cuyo objetivo va cambiando en la medida en que cambian los umbrales del viaje de tal modo que siempre se está en proceso de formación y nunca formado. El hombre es el dueño de su destino. Su propio autor. (Villegas, p. 4)

Por tanto, se refiere a un proceso educativo explícito en el que un individuo adquiere y desarrolla gradualmente un mito de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le capacitan para ejecutar de manera competente un conjunto de actividades socialmente relevantes.

Sin embargo, tampoco parece oportuno eludir a la realidad histórica y remitir la formación de las cosas al análisis de los procesos de aprendizaje; no tanto desde el punto de vista individual, sino desde el cultural, en el contexto de la sociedad de la información, en donde el mito social de conocimientos, habilidades, actitudes y valores cambian continuamente, por lo que este proceso también se encuentra en transformación constante, pareciera poseer esta condición necesaria de estar completándose de manera continua, señala Edgar Morin (2002): “Por ello es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática de la conciencia del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha, sino que la señale. Esto no significa relajar la disciplina intelectual, sino invertir su sentido consagrándola a la realización del inacabamiento como experiencia de vida” (p. 35).

La educación es un sistema de gran complejidad, por eso resulta, en muchas ocasiones, difícil conceptualizarla y, mucho más, teorizar sobre todos sus aspectos. Menciona M. de Jesús (2007):

La propuesta educativa de Morin en el marco de la Complejidad implica una enseñanza comprensiva de un conocimiento multidimensional, que contempla un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, promotor de la integración de saberes y la interculturalidad, alejado de verdades absolutas en el reconocimiento de la incertidumbre el error, la ilusión y la comprensión de realidad desde la diversidad. Un aprendizaje que incorpora al sujeto

cognoscente, su emocionalidad, sus experiencias, el entorno donde se produce el acto de conocer y el contexto donde deviene aprendiz. (De Jesús, p. 1-13)

En la relación educativa, se conjugan: distintos agentes con propia intencionalidad, intereses y valores; distintos tipos de conocimientos, disciplinas, habilidades y actitudes; distintos contextos en el espacio y en el tiempo; e importantes niveles de incertidumbre, emoción, intuición, creatividad.

Además, se sitúa ante un doble tipo de complejidad, la diversidad de situaciones y la diversidad de agentes implicados, que requiere una doble perspectiva de actuación adaptativa, reconocer regularidades entre los casos individuales particulares, sin por ello subsumir los datos idiosincrásicos de los sujetos, y aceptar el hecho de que las metodologías educativas que se intentan regular, por sí mismas, han de ser multifacéticas y flexibles. Con respecto a este concepto menciona E. Morin (2002):

Si bien la complejidad emerge, sobre todo, en el campo de las ciencias naturales, no menos cierto es que, si existe un ámbito al que le corresponde por antonomasia el calificativo de "complejo" ese es el mundo social y humano, que por cierto, es primordial para la experiencia educativa. La razón es obvia porque una de las preocupaciones fundamentales de toda educación que se precie, es la preocupación por el mejor modo de convivencia política en la polis.. (p. 47)

El concepto de complejidad impacta diversos ámbitos en los que se relaciona el fenómeno con la educación: del conocimiento, de la sociedad, de los procesos cognitivos, de la ciencia y de la actividad didáctica. Sin embargo, el pensamiento complejo rehúye proponer modelos, y mucho más los teóricos de los sistemas dinámicos no lineales, lo que ocurre es que propone principios y perspectivas de análisis y de comprensión más inclusivos y respetuosos con el fenómeno estudiado. Por ello, se hace referencia a la complejidad humana como algo que no admite reduccionismos y que se manifiesta en comportamientos caóticos y no lineales, como lo señala E. Morin (2002):

Qué es complejidad, es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que, la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. (p. 30)

Si bien, esta reflexión de perspectiva compleja y planetaria abordada por Edgar Morin surge, en primera instancia, derivada de: "La evaluación de las experiencias de formación y debate realizadas por la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" para el Pensamiento Complejo en distintos países [...] Se sumó a ello el aporte de las investigaciones realizadas en el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC)" (Morin, 2002, p. 9), es necesario recordar que, a lo largo de la historia de la formación del profesor han surgido diversas teorías y enfoques. Dos de las más importantes son las perspectivas descritas por Grossman en su libro *Hacia una formación docente basada en la práctica*, quien menciona que la formación centrada

en el aprendizaje de conocimientos ha cedido paso a un currículo con orientación a la práctica, no sin disfrutar un permanente altercado entre ambas tendencias (Grossman, 1989, pp. 23-36); y los contextos y perspectivas según Lortie, quien realiza una investigación basada en entrevistas, en la que reconoce la dimensión subjetiva de la carrera docente, las recompensas psíquicas y el impacto moral del trabajo de los profesores. (Ardiles, 2006, pp. 75-80).

El propósito de la enseñanza es posibilitar la construcción de conocimientos previos y la desorganización y reorganización de esquemas cognitivos existentes. De la misma manera, si se entiende que lo fundamental es la buena enseñanza, por lo que, la formación del profesor debe jerarquizar no solamente la formación cognitiva o disciplinaria, sino también aquella que les permita desempeñar de manera eficaz y eficiente las tareas que les han sido asignadas, como docentes e investigadores, sin olvidar la mediación e impacto dado por el contexto en el que se forman y en el que actuarán.

Otras problemáticas giran en torno a la práctica docente, y en cuanto a qué función debe cubrir, si ésta debe ser instruccional y/ o formativa; y con ello los cambios necesarios para hacer un cambio de paradigmas en su estructura, como lo menciona Emma Salas O'Brien (2013) en torno a los paradigmas pedagógicos "Ya no es suficiente que el chico pueda repetir bien lo que yo le expliqué en la clase [...] Ahora tenemos que educar para pensar, crear, para que tengan capacidades, que puedan organizar" (p. 189). Hasta no hace mucho tiempo, un trabajo realizado a nivel superior consideraba como indicadores de qué es un buen docente la formación técnica, científica y la experiencia profesional, las habilidades, aptitudes, actitudes y valores profesionales, y la transmisión de contenidos (información). En cambio, desde el paradigma actual sería que debe preocuparse por formar alumnos que también transfieran sus conocimientos.

Esta condición se basa en la necesidad de perfeccionar el ejercicio de la docencia en el nivel superior, ya que se espera un cambio de paradigma en el ámbito universitario, de tal forma que si la universidad es una institución mediadora entre el conocimiento y la sociedad, deberá ejercer el papel de impulsora de cambios en función del desarrollo del ambiente social y empresarial, debido a que las universidades se les exige actualizarse para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, solicitando con ello que el profesorado posea una formación actual acorde al siglo XXI, que permita responder de forma efectiva a dichas demandas (Domínguez, 2023). Como menciona Mariana Sánchez y Elsa Fueyo (2021):

La complejidad de estos problemas es tal, que para su estudio y para el diseño de soluciones viables y sostenibles, es necesario ampliar la perspectiva; es imprescindible, por una parte, derribar las fronteras de las disciplinas para incluir enfoques interdisciplinarios, con la perspectiva de transitar hacia la transdisciplinariedad, y por otra, extender las definiciones del conocimiento válido, ampliando los paradigmas epistemológicos e incluyendo nuevas formas de producción de conocimiento, con miradas abiertas a la interculturalidad en la que se comprende (p. 142).

Así, partiendo de esta condición compleja implícita al contexto del siglo XXI, nos lleva a las problemáticas no sólo del desarrollo interdisciplinario y multidisciplinario, sino también de

implicaciones éticas y de abordajes de contenidos en torno a su relación intercultural y multicultural.

3. DELIMITACIONES DEL MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO EN LA DOCENCIA DE LA ERA GLOBAL

De inicio, es necesario señalar que el escenario educativo universitario del siglo XXI, se enfrenta a una serie de problemáticas que se han tornado en retos para los docentes, como se enlistan en la investigación de Mariana Sánchez y Elsa Fueyo (2021):

- El surgimiento de nuevas formas de organización social y familiar.
- El incremento de la violencia, la pobreza, la inequidad, la corrupción y la injusticia.
- Los cambios demográficos derivados de fenómenos como los movimientos migratorios o las modificaciones en la estructura de la pirámide poblacional.
- La crisis ambiental y la destrucción de nuestra casa común.
- Las nuevas formas de interacción social, pensamiento y comunicación derivadas de la revolución digital.
- Ahora, más que nunca, el desarrollo y expansión de nuevas enfermedades que cambian el panorama económico, social, familiar, educativo, en suma, de la vida cotidiana de personas y organizaciones (pp. 141-142).

Aunados a esta serie de problemáticas se suman la pandemia por el virus SARS-CoV-2, los cambios de paradigmas en la educación, así como condiciones institucionales particulares como son los Acuerdos de Bolonia, y que con respecto a su proceso, tiene un impacto en el devenir internacionalizante de la educación, como se cita a continuación:

[...] cuya más reciente reunión bianual se llevó a cabo en la ciudad de Londres en mayo de 2007 es el resultado de dos fuerzas directrices: la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento y la necesidad de insertarse en un mundo globalizado. Por otro lado, existe un importante movimiento de vinculación entre instituciones de América Latina y el Caribe con sus pares en Europa.

Una iniciativa fundamental es la denominada ALCUE (Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea) que inicia en la Cumbre entre América Latina y la Unión Europea en Río de Janeiro, Brasil, en 1999. (Garay, 2008, pp. 37-38).

Esto ha llevado a reflexionar sobre los límites y delimitaciones a los que se enfrentan las instituciones educativas como los que señala Garay (2008): el financiamiento para el intercambio, la movilidad y la acreditación; tener en cuenta la heterogeneidad en calidades universitarias derivadas de la nula o limitada comparabilidad entre programas; observar la inflexibilidad curricular y limitada interdisciplinariedad; proponer políticas académicas para evitar la proliferación de títulos universitarios con nombre ligeramente diferentes que son en

realidad, programas académicos muy similares; comprender que la formación y desarrollo de capacidades institucionales para la gestión de programas internacionales de movilidad es un factor clave; contemplar la conformación y mantenimiento de sistemas de información para apoyar la toma de decisiones estratégicas, tácticas y operativas para sacar provecho de la internacionalización; y, finalmente, es importante impulsar a las comunidades profesoras en las iniciativas con el fin de que se garantice su participación en los procesos de interacción desde el diseño de los mismos hasta su operación (Garay, 2008, pp. 38).

Es evidente, que las demandas que se plantean en el siglo XXI, en relación con la educación, los nuevos enfoques y las necesidades de formación más especializadas, delinean una formación del docente como un individuo crítico, pensante y con un marcado perfil profesional de hiper complejidad cosmopolitista. Es evidente que dicho proceso no es espontáneo, sino que requiere de un abordaje contextual, social y políticamente comprometido, en una sociedad globalizada, tecnologizada, competitiva y que necesita en todos sus ámbitos competencias tecnológicas del siglo XXI (compromiso social, comunicación, trabajo en equipo, competencia matemática, competencias digitales, seguridad digital, aprendizaje a lo largo de la vida, adaptación, empatía, tolerancia a la presión). (Lezama, 2021) Un ejemplo de ello es el planteamiento de Zapata-Barrero, quien sostiene la fuerza normativa del multiculturalismo a través de su énfasis en la igualdad. El interculturalismo también se preocupa por la inclusión de grupos, desarrollados y accionados en el ámbito educativo, ya que constituyen un "recurso colectivo en beneficio de la colectividad" (Zapata- Barrero, 2016).

Sugiere Zapata-Barrero, por lo tanto, una "reformulación de las políticas públicas comunes en términos de cohesión comunitaria", promoción de la solidaridad y de una cultura pública que coloque la diversidad en su centro (Zapata- Barrero, pp. 52-55). Lo que tiene un impacto significativo en la dimensión ética en la figura del docente, ya que esta perspectiva se enfoca en lo que el multiculturalismo parece haber subestimado: contacto y diálogo, y relaciones interpersonales entre personas de diferentes orígenes, incluidos hombres de otras naciones como ciudadanos.

Esta afirmación implica que el multiculturalismo ha llevado a una nueva delimitación que impacta en el espacio educativo y los que en él interactúan (alumno-docente), como un reflejo de las comunidades convertidas hacia el interior en su identidad, la cual se vuelve distinta y desfasada de la de su entorno. Como menciona Bauman (1999): "La actual fragilidad y breve esperanza de vida de las comunidades parece obedecer principalmente a la disminución o desaparición de esa brecha [comunicación casi instantánea en el interior de la colectividad a pequeña escala]: la comunicación intracomunitaria no tiene ventaja alguna sobre la intercomunal, si ambas son instantáneas" (p. 24).

Entonces es difícil establecer límites normativos al interior de la universidad, entre estos dos conceptos opuestos a priori (multiculturalidad e interculturalidad), ya que el reclamo normativo central general es que, la ciudadanía y la identidad nacional deben rehacerse para incluir identidades de grupo que sean importantes para las minorías y las mayorías; encontrando en la identidad del docente, el derecho al reconocimiento de la diferencia, a las

distintas necesidades culturales y la provisión, pero también el derecho a ser incluido, a ser miembro de pleno derecho, lo que incluye el intercambio del espacio [físico], en una era globalizada donde, como lo menciona Bauman (1999) “[...] lejos de homogeneizar la condición humana, la anulación tecnológica de las distancias de tiempo tiende a polarizarlas. Emancipa a ciertos humanos de las restricciones territoriales a la vez que despoja al territorio, donde otros permanecen confinados, de su valor y su capacidad para otorgar identidad” (p. 28).

Zapata-Barrero (2016) considera que el interculturalismo fomenta la ciudadanía intercultural y, en consecuencia, se le considera un motor importante para el proceso educativo, de creación de cultura (Zapata- Barrero, p. 70). La diversidad es entonces, una ventaja y un recurso para promover la solidaridad y replantear una cultura pública común.

Así, el multiculturalismo, como fenómeno en proceso, requiere nuevos compromisos y negociaciones entre estados y, posteriormente, en grupos. Los términos del compromiso toman en consideración, la dinámica en la definición de identidad, pero es difícil imaginar que la mayoría sea un grupo como cualquier otro grupo, que busque un reconocimiento igualitario.

Es necesario señalar que surge esta categorización, interna al debate sobre el multiculturalismo desarrollado después del 11 de septiembre, la población musulmana como un objetivo explícito. El uso del concepto ha pasado de la esfera política, cultural, educativa y social a la esfera de los valores, con respecto al liberalismo, y cuestiona la "defensa democrática de la diversidad cultural desde una perspectiva universalista" (Zapata-Barrero, 2017), sin embargo, Fonet- Betancourt expresa que la interculturalidad en América Latina ha recaído más en una práctica social de necesidad ética, que, en una idea filosófica, lo que ha promovido el surgimiento de un nuevo horizonte de comprensión (Fonet-Betancourt, 2001).

4. EL PLURALISMO METODOLÓGICO Y EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MARCOS PARA LA DOCENCIA

Partiendo del contexto reflexionado en el apartado anterior, se torna necesario plantear que el interculturalismo y el multiculturalismo, y su relación con el ámbito educativo, es posible entender la vinculación e injerencia desde tres dimensiones: el contexto cotidiano y vivencial al que pertenece el docente; la que concierne a la práctica social de necesidad ética en interrelación entre los actantes en el aula; y las perspectivas desde donde se plantean y proyectan los contenidos. Impactando en el accionar del docente, desde la planificación hasta su implementación en el aula, como se menciona en el texto Hacia la construcción de escenarios emergentes de innovación docente:

Siguiendo esta idea, la nueva docencia en las universidades se integra por docencias emergentes que rescatan los saberes desarrollados por las comunidades docentes, no solo los prescritos verticalmente, sino los que se basan en el conocimiento teórico y empírico, la experiencia personal y grupal convertida en práctica reflexiva, en la capacidad de incursionar en nuevas formas de interacción educativa, para plantear escenarios alternativos de desarrollo

de la práctica docente que asuman la incertidumbre como uno de sus factores distintivos (Sánchez, 2021, p. 149).

Vivimos en la denominada sociedad de la información. Una sociedad postindustrial, donde la innovación, la adaptación constante a los cambios, las nuevas formas de comunicación y el uso masivo y creciente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) demanda de los sistemas educativos y especialmente del profesorado la adopción de nuevos enfoques pedagógicos y prácticas didácticas. Precisamente, para abordar estos retos, se hace necesario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para que pueda afrontar de manera competente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su estudiantado. Es por ello que se pone especial énfasis en las competencias del docente, más que en los conocimientos que posea como tal.

Este contexto de complejidad en la educación, que se plantea desde el modelo por competencias, en el que las habilidades o competencias docentes se entienden como una calidad o disposición del actuar como profesor en el espacio de formación, es decir, como un espacio de constitución de competencias diversas, como lo plantea E. García (2010), las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos: conocer, hacer, querer, convivir y ser. (García, 2010, pp. 29-41).

Entonces, el proceso de aprendizaje se entiende como una derivación de la capacidad de hacer, resolver o enfrentar problemas concretos, donde las habilidades también presentan especificidad contextualizada o de tipo situacional ya que sus formas de conocer están momentáneamente determinadas por las circunstancias (Peña-García, S. (2020).

La conformación de la figura del docente desde la perspectiva intercultural y multicultural, se enmarca en un contexto de innovación y diálogo, que hace aún más compleja la labor de actualización de contenidos en un campo de acción cuyos factores ideológicos, sociales, religiosos, educativos, etc., son de origen distintos al que pertenece el docente, así como el de su impacto en la disposición de tendencias y procesos de formación docente en las universidades, ya que: “El profesor es agente de su propio desarrollo, lleva a cabo autogestión en la innovación, más allá de lo que indica la institución como normativa o solución institucional, con la capacidad de resolver, de modificar, de colaborar con otros, y de llevar a cabo su práctica docente de forma completamente diferente” (Sánchez, 2021, 118).

Repensar los procesos destinados a la formación docente en contextos de formación a nivel superior, hoy, implica reconocer que esta formación se presenta como un fenómeno, precediendo una actividad profesional compleja, como la expresión de un tipo de saber específico y especializado en cuanto a objeto que es particular y en cuanto a las metodologías especiales que le proporciona su objeto (Dussel, 2020, pp. 13-25). Entonces, la formación docente debe estar orientada a la adquisición de competencias, orientándose desde las metodologías activas flexibles, cada vez más en expansión. De ahí que sea necesaria una formación del profesorado abierta, flexible, comprometida, creativa, sensible, rigurosa y de constante reflexión, investigación y adaptación a las nuevas realidades.

Un ejemplo de estas metodologías flexibles, que posibilitan la existencia de un diálogo intercultural, es el pluralismo metodológico como un recurso necesario para la formación del docente del siglo XXI, al identificar la problemática ante una inevitable delimitación de su análisis e interpretación, así como, de la reflexividad en torno a fenómenos culturales de diversas latitudes, la cual que se torna en una inexorable flexibilidad y diálogo, es decir, en un reconocimiento de la constante presencia de la complementariedad¹ en las expresiones del ser humano.

Ahora bien, desde el plano metodológico, la separación de métodos y datos cualitativos con cuantitativos es artificiosa, y para algunos campos del conocimiento se torna innecesaria, porque el investigador-docente, puede usar de manera simultánea, separada o desfasada, los métodos y los datos, siempre que estos elementos, así como cada instrumento o técnica utilizada obedezca a un propósito, o a un fin. El uso indistinto de métodos o datos cuantitativos y cualitativos implica el uso de la complementariedad metodológica, misma que acepta el uso semántico de las complementariedades, y se exige establecer un terreno necesario:

Primero, la naturaleza de una complementariedad es establecer que existen dos o más cosas diferentes, excluyentes que se necesitan mutuamente para completar o perfeccionar algo.

Segundo, el grado de exclusión de los elementos establece una complementariedad ficticia o laxa o una complementariedad real o dura. A partir de esta explicación se establecen las siguientes diferencias:

- I. La experiencia investigativa y en el ejercicio del análisis muestra que es una práctica cotidiana el uso indiscriminado de los métodos y datos cuantitativos y cualitativos, si esto se acepta como verdad, entonces se demuestra que no existe exclusión en el uso de los métodos y datos, por tanto, la complementariedad de métodos y datos es irreal.
- II. Y si el concepto de complementariedad exige la exclusión de los elementos que van a ser complementos, entonces al no existir exclusión, no existe complementariedad real (Hashimoto, p. 10).

El modelo que se problematiza y reflexiona, se construye partiendo de una dinámica relacional y de complementariedad entre diversas culturas, tanto como de las condiciones formales, es decir, desde los supuestos teóricos y cosmovisión hasta su manifestación a través de los recursos materiales necesarios.

Entonces, se entiende esta problematización un precedente metodológico, conceptual y de delimitación de la práctica docente, ya que la complejidad se manifiesta en las relaciones de carácter transversal, y planteando como propuesta en el marco de la reflexión docente que: 1.- Partiendo de las múltiples perspectivas interculturales y multiculturales, que dialogan desde la complementariedad metodológica y el ejercicio analógico; y 2.- La complementariedad

¹ Es necesario mencionar que la complementariedad es una característica que posee una cosa cuando es el complemento de otra o dos cosas que se complementan mutuamente.

paradigmática adiciona y yuxtapone los métodos, y datos generados, que posibilita la explicación de fenómenos de culturas ajenas. Así, la complementariedad paradigmática permite la continuidad y discontinuidad de los supuestos, conceptos, métodos e instrumentos de cada enfoque o paradigma a través del objeto de estudio, al permitir un análisis en el marco del diálogo intercultural (Barthes, p. 12).

De esta problematización, el docente genera un entramado, que surge de diferenciar y comparar la naturaleza de cada paradigma; así como de sus reflexiones originarias, permitiendo que el análisis e interpretación emanadas de este proceso de investigación deriven en el análisis de casos situados en las diversas culturas, de Asia, África y América Latina, al posibilitar, en su propia reflexión y labor de planificación docente, una diferenciación entre los discursos históricos hegemónicos y occidentalizantes, así como la identificación de los valores intraculturales, interculturales y multiculturales.

Es menester señalar que el entorno educativo del siglo XXI presenta –y presentará– situaciones complejas, por lo que es necesario que la formación responda a esa complejidad. Asimismo, se requerirá asumir que el futuro próximo de la docencia estará regulado por altos grados de incertidumbre. Por lo que, a través de la implementación de esta transversalidad, se busca complementar la visión fenoménica-cultural y la visión esencial del objeto de estudio, dado que, este modelo permite comprender las relaciones formales, conceptuales y organizativas desde una aceptación de los puntos de referencia, como elementos que se retoman de la memoria individual y colectiva, propios tanto del proceso de planeación *-a priori-*, como de observación y análisis de la pieza *-a posteriori-*. Finalmente, como menciona Mariana Sánchez y Elsa Fueyo (2021):

La innovación no es producto de una idea genial de un individuo, sino de un cambio compartido en la mentalidad y la organización de todos los actores comprometidos con el proceso educativo. Tampoco es un proceso universal. Se realiza innovación en un contexto histórico y social, para una población con características y necesidades específicas, que tiene un sistema de creencias y una identidad y que, a partir de esas creencias, interpreta, construye y resuelve (p. 150)

5. CONCLUSIONES

Para llevar a cabo este análisis se parte de reflexionar sobre la relevancia de introducir metodologías flexibles den cabida a los marcos de interculturalidad y multiculturalidad, que impacten tanto en los marcos de formación del docente como en el abordaje de contenidos, al ser factores de innovación necesarios en escenarios de cambio social que impactan en una transformación educativa en el siglo XXI, planteando en primera instancia que es fundamental el marco de complejidad en que se desarrolla y formula la figura del docente a nivel superior, y que el fenómeno de la educación universitaria se ve impactada por problemáticas sociales y cambios de paradigmas en la enseñanza que se ven permeados por fenómenos globalizantes como son los Acuerdos de Bolonia.

También es necesario señalar que la complejidad se ve reflejada en el fenómeno de transversalidad, tanto en la relación interdisciplinar y multidisciplinar como en la multiplicidad de los métodos y perspectivas, lo que permite plantear un escenario de análisis partiendo del diálogo intercultural y la multiculturalidad, como un factor de innovación en la educación del siglo XXI.

De igual forma, es posible entender la necesaria e inevitable vinculación e injerencia de lo multicultural e intercultural desde tres dimensiones: el contexto cotidiano y vivencial al que pertenece el docente; la que concierne a la práctica social de necesidad ética en interrelación entre los actantes en el aula; y las perspectivas desde donde se plantean y proyectan los contenidos.

Finalmente, a través de este análisis se propone una aproximación al diálogo intercultural a través de la implementación del pluralismo metodológico, en el uso de la complementariedad y la analogía estrategias de análisis que permitan una flexibilidad y apertura en la concepción y el abordaje de temas sin la necesidad de recaer en discursos hegemónicos y occidentalizantes, tanto desde el docente, para el docente como para la docencia, así como en la identificación de los valores intraculturales, interculturales y multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardiles, M., (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos. *Praxis Educativa* (Arg), (10), 75-80.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/426>
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
<https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización, consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
<https://guauguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/26/26.pdf>
- De Jesús, MI, Andrade, R., Martínez, DR, & Méndez, R. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6 (16), 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2359260>
- Domínguez, R. & Aguiar, R. (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia y Educación*. *intec.edu.do*.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2634/3249>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. En *Revista Científica EFI · DGES*. 6 (10), p. 13-25. <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la filosofía*. Descleé.
https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000658085/3/0658085_A1.pdf

- Garay, A. (2008). *Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica* Universidades, 37, pp. 17-36. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37311274003.pdf>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), pp. 29-41 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570003.pdf>
- Gagneten, M. M., Tierno, P. L., & Colombo, G. (2016). *Hacia una epistemología de la práctica*. En *Conceptos*, 91 (498), pp. 47-72. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51565>
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. & Shulmane, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching”, en M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36. Edic. cast.: Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2), 2005. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42833>
- Hashimoto, E., & Saavedra, S. (2014). *La complementariedad paradigmática: nuevo enfoque para investigar*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Jameson, F. (1998). Sobre los estudios culturales. En F. Jameson y Z. Zizek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, pp. 69-136. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Jameson-Fredric-y-Zizek-Slavoj-Estudios-culturales.-Reflexiones-sobre-el-multiculturalismo.pdf>
- Lezama, M. E. B. & Zuta, P. M. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. Educación. unife.edu.pe. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Lortie, D. (1978). *Shoolteacher*. University of Chicago Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1890779>
- Moreno, C. I., Escamilla, J. G., García, R. & Martínez Y. (2021). Capítulo 13. Organización y gobernanza para la Implementación de innovaciones educativas. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, p. 339-356. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Segunda Edición. Editorial Gedisa.

- Peña-García, S. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. En *Panorama*, 14(27), 109-130.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.152>
- Salas, O. Brien, E. (2013) El desarrollo profesional docente, en contextos de cambio. En Poggi, M. (Coordinadora). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional*, pp. 183-196. Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf>
- Salinas, J. (2009). Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje. Congreso Internacional Edutec 2009: Sociedade do Conhecimento e Meio Ambiente: Sinergia Científica. Manaus (Br). <http://gte.uib.es/pape/gte/content/modelos-emergentes-en-entornos-virtuales-deaprendizaje>
- Sánchez. M.M & Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, p. 339-356.
<https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Sánchez, S.M., Contreras, R. M.A., Hernández, C. P.C., López-Cruz, C.S., Martínez, G.E., Rocha, Ch. R., Suárez, T.L. y Torres, C.R. (2021). Capítulo 4. Experiencias emergentes de innovación docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, 113- 139.
<https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Sánchez, S.M. & Fueyo, H. E.M. (2021). Capítulo 5. Hacia la construcción de escenarios emergentes de Innovación Docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, 141-162.
<https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: Apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3), pp.1-14. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20507>
- Zapata-Barrero R. (2016). *Teorizando la ciudadanía intercultural*, Edinburgh University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=147178>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalismo en el debate posmulticultural: una defensa. *CMS* 5, 14. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

UNESCO (2021) Re imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

© 2024 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>