



## **CAPÍTULO 5**

# **Interculturalidad y prácticas docentes universitarias**

[https://doi.org/10.19052/978-628-7645-43-1\\_cap5](https://doi.org/10.19052/978-628-7645-43-1_cap5)



*José Raúl Jiménez Ibáñez\**  
*Margarita Rosa Rendón Fernández\*\**  
*Carlos Alberto Escobar Otero\*\*\**  
*David Ramón López Bautista\*\*\*\**  
*Lorena Carina Broca Domínguez\*\*\*\*\**

---

\* Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Currículo de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Educación y Orientación Familiar de UniMonserrate. Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Miembro fundador de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). Profesor investigador asociado de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia), vinculado al subsistema de investigación Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del programa de Doctorado en Educación y Sociedad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0014-398X>. Correos electrónicos: [jojimenez@unsialle.edu.co](mailto:jojimenez@unsialle.edu.co); [joseraulj@gmail.com](mailto:joseraulj@gmail.com)

\*\* Magíster en Docencia de la Química. Profesora investigadora en la Escuela de Ciencias Básicas y Aplicadas de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Miembro fundador de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0622-8706>. Correo electrónico: [mrendon@unisalle.edu.co](mailto:mrendon@unisalle.edu.co)

\*\*\* Magíster en Docencia. Especialista en Gerencia Financiera y Gestión Pública. Ingeniero civil. Profesor investigador a tiempo completo en la Facultad de Economía, Empresa y Desarrollo Sostenible, en el programa de Administración de Empresas, de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Miembro fundador de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4227-681X>. Correo electrónico: [carlosecobar@unisalle.edu.co](mailto:carlosecobar@unisalle.edu.co)

\*\*\*\* Doctorando en Educación y Psicología en la Universidad de Navarra (España). Maestro en Estudios México-Estados Unidos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5389-1113>. Correo electrónico: [dlopezbauti.1@alumni.unav.es](mailto:dlopezbauti.1@alumni.unav.es)

\*\*\*\*\* Doctora en Arquitectura del programa interinstitucional de la Universidad de Guanajuato y la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, en la línea de investigación en Historia y Conservación de la Arquitectura y de la Ciudad Sustentable. Maestra en Diseño Arquitectónico y en Tecnología Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Arquitecta con especialidad de la Universidad Veracruzana. Miembro de The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage. Directora de Posgrado, Investigación y Extensión Universitaria en la Universidad La Salle, Oaxaca (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7403-2246>. Correo electrónico: [lorena.broca@ulsaoaxaca.edu.mx](mailto:lorena.broca@ulsaoaxaca.edu.mx)

## Resumen

Este capítulo profundiza en la intersección de la interculturalidad y las prácticas docentes dentro del contexto universitario, enfatizando la influencia de los factores sociales, culturales, políticos y económicos en el desarrollo de los estudiantes. Destaca la necesidad de una educación crítica que permita a los estudiantes comprender y transformar las realidades sociales, así como la importancia de la interculturalidad como estrategia para descolonizar la academia. También se enfatiza la relación entre didáctica, cultura e identidad, proponiendo una perspectiva relacional de la interculturalidad que reconoce la diversidad y complejidad de las interacciones entre grupos culturales. Se acentúa también la importancia de la libertad, el compromiso y la subjetividad en la docencia universitaria, así como el reconocimiento de la docencia a modo de práctica compleja que va más allá del mero uso de técnicas y estrategias. El capítulo también ofrece una visión integral de la interculturalidad en el contexto universitario lasallista, enfatizando la importancia de comprender las complejidades de las relaciones didácticas, la influencia de la cultura y la identidad en la enseñanza, así como la necesidad de un enfoque reflexivo y crítico para comprender y abordar la interculturalidad en la educación superior.

**Palabras clave:** interculturalidad, enseñanza universitaria, universidad, práctica docente, docencia.

## Introducción

Las universidades son instituciones educativas inmersas en las dinámicas socio-culturales, económicas y ambientales propias de cada época, a las cuales responden desde sus apuestas histórico-sociales y ético-axiológicas, y sus estructuras disciplinares, pedagógicas y administrativas. En este horizonte se reconocen cinco ámbitos frente a los cuales cada universidad responde:

1. Social: la sociedad les plantea demandas, como una formación crítica que permita a los sujetos una lectura comprensiva de los contextos para procesos de transformación social, una formación pragmática y utilitarista centrada en un saber operar determinada tecnología, entre otras.

2. Cultural: se destaca la necesidad de que sea un agente cultural tanto para la permanencia y el desarrollo de la cultura como para su transformación.
3. Político: es necesario saber que la educación no es neutral; es un ejercicio ético-político, en especial en lo que tiene que ver con la formación de ciudadanos.
4. Económico: la competencia abierta y despiadada entre distintas organizaciones e instituciones que ofertan un determinado producto es una característica del neoliberalismo. Esto ha llevado a cada institución a diferenciarse de las instituciones semejantes “imprimiendo su sello” en su bien y buscando posicionarse desde alguna característica para poder “ser competitiva en el mercado” y sostenible con calidad.
5. Prácticas: las prácticas docentes, en su calidad de enseñanza y efectos en el aprendizaje de los estudiantes, y las pedagógicas, con sus dinámicas, comprensiones, fundamentos, sentidos y acciones que tratan de plasmar las apuestas curriculares de una institución. Estas apuestas se apoyan en horizontes y perspectivas pedagógicas que buscan dar sentido al propio quehacer docente; también están las actividades educativas, didácticas y metodológicas, que producen vías de adjudicación de sentido y significado sobre el aprendizaje que se puede alimentar de nuevo en la dirección de las actividades educativas y el bienestar del docente.

Con este horizonte como telón de fondo, la investigación quiere responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las características de la didáctica de las disciplinas que se enseñan en la universidad? ¿Cuáles son los modelos o principios didácticos que orientan las prácticas docentes en la universidad? ¿Se pueden identificar rasgos propios lasallistas en las prácticas docentes de los profesores universitarios? ¿Cómo se dan los procesos de reflexión sobre la práctica en la universidad? Estas preguntas llevan a definir como objetivo: analizar las didácticas específicas y sus características interculturales en contextos universitarios lasallistas.

Se opta por desarrollar una investigación de carácter hermenéutico por cuanto permite identificar categorías y variables que se pueden comparar en distintos

contextos para encontrar regularidades discursivas que favorezcan la comprensión de lo didáctico desde las disciplinas que se enseñan en la universidad.

## Didácticas disciplinares en la universidad

Preocuparse por los problemas de la comprensión de la didáctica en la educación superior (Litwin, 2006) incluye la dimensión de la interculturalidad, al reconocer la realidad como principio de construcción de las disciplinas. Las disciplinas no son un fin en sí mismas, sino un medio por el cual las comunidades resuelven problemas reales relacionados con las necesidades de subsistencia y adaptación al medio natural o social. Al trascender las barreras del “lenguaje técnico”, propio de las disciplinas, y redescubrir la conexión de las disciplinas con la existencia, se abre un espacio para que sujetos de diferentes universos simbólicos se reconozcan e identifiquen en la posibilidad de resolver problemas juntos. Esto, en el caso de la educación, pone en relación al profesor y al estudiante con el saber y el conocimiento propio de la disciplina que estudian (Cifuentes y Rendón, 2016).

Al trascender consideraciones abstractas sobre las disciplinas y dar centralidad a los sujetos y sus intenciones, se posibilita al estudiante del proceso sociocognitivo de reconstrucción del saber disciplinar desde las búsquedas iniciales; es más, desde las preguntas que dieron lugar a esas construcciones sociohistóricas denominadas disciplinas. No se somete a los sujetos a la pretensión de forjar su subjetividad desde afuera, sino se reconoce que la didáctica crítica revela sujetos activos en interacción, siendo partícipes de la construcción de la disciplina desde las motivaciones originarias o, cuando menos, en la reconstrucción conducente a activar su capacidad para transformar su realidad con la mediación de las disciplinas.

Los docentes aprecian a los estudiantes, considerándolos como interlocutores válidos desde lo cultural; como sujetos con saberes e intereses particulares que tienen la posibilidad de ampliarlos y enriquecerlos por la relación con saberes específicos. Se establece una relación muy cercana entre el saber, como atributo del sujeto, manifestando diferentes formas de comprender y actuar. Esta concepción da lugar a una relación pedagógica en la cual ambos, profesor y estudiante, aprenden, resignifican y contextualizan los saberes disciplinares (Escobar, 2016).

Es así como los saberes no son objetos culturales susceptibles de transmisión, sino campos de reflexión. El profesor es quien acerca a los estudiantes al conocimiento que tienen las disciplinas y a los saberes, dejando que cada uno defina, de acuerdo con sus intereses, el grado de profundidad que le conviene cultivar con esos saberes (Escobar, 2016).

Litwin (2006) plantea que “las dimensiones filosóficas políticas, ideológicas y pedagógicas, posibilitan superar la visión instrumental sobre la didáctica, y avanzar en una visión crítica; y entenderla como concepto histórico con intencionalidades en un momento, para configurar sujetos concretos” (Cifuentes y Rendón, 2016, p. 317). Este planteamiento permite centrar la didáctica en su contexto y no dejarla al instrumentalismo propio que se pueda dar en su uso para el aprendizaje o para la enseñanza.

Esto conlleva la superación de la perspectiva de la didáctica inspirada en el triángulo profesor-estudiante-contenido y se opta por transitar hacia la metáfora de la constelación propuesta por Reuter (2010) (citada por Jiménez, 2016, p. 28) en la perspectiva de contribuir a trascender visiones instrumentales, procedimentales o centradas solo en lo metodológico.

El desafío de configurar constelaciones didácticas en la educación superior implica desentrañar y relacionar dimensiones implícitas en las concepciones y los quehaceres docentes; así como ampliar su comprensión y dar cuenta de la complejidad de este saber y práctica educativa en la educación superior que, más allá de transmitir información o enseñar, conlleva contextualizar y comprender la docencia universitaria desde enfoques prácticos, reflexivos, críticos y complejos.

Esta comprensión de la enseñanza demanda su reconocimiento como una práctica compleja que no se reduce al uso de técnicas, estrategias o actividades que planean los docentes; tampoco a su aplicación repetitiva. De allí que la didáctica sea una apuesta, no un dispositivo.

Para avanzar en este horizonte, se asocia la didáctica a la subjetividad, pues son sujetos los que interactúan y construyen relaciones educativas en perspectiva de aprender profesiones en el ámbito de la educación superior. No hay didáctica sin sujetos.

Comprender didácticas en la universidad implica reflexionar sobre ¿por qué y para qué enseñar? La enseñanza, más que un trabajo, labor o actividad, es una opción que permite colocarse frente a las realidades educativas, comprenderlas y actuar en ellas. Las intencionalidades median en el espíritu y el pensamiento, por tanto, también en el sentido, valor y pertinencia del ejercicio didáctico. Los profesores “construimos apuestas de comprensión, construcción de relaciones, horizontes de proyección en los procesos de enseñanza y aprendizaje que agenciamos” (Cifuentes y Rendón, 2016, p. 318).

Los profesores más experimentados saben llevar a sus estudiantes a la orilla de la vastedad oceánica del saber disciplinar y les revelan la capacidad que en ellos hay para elegir las rutas de navegación que les permitirán alcanzar sus propios objetivos y los de su comunidad. Ese es al inicio uno de los aspectos de la didáctica crítica, que permite crear vasos comunicantes entre las culturas e idiosincrasias de los sujetos individuales y colectivos, es decir, la interculturalidad.

## La interculturalidad en la educación superior

En el ámbito de la educación en general existen confluencias de diversos actores con antecedentes y contextos que expresan diferencias de distinto tipo: económicas, religiosas, políticas, entre otras, que no necesariamente se pueden constituir como diversidad cultural, puesto que se da una relación que se establece a través de la convivencia al agruparse por niveles educativos o disciplinas académicas, que se entremezclan para interactuar con la mediación discursiva del docente.

Como punto de partida, parece indispensable posicionar que la interculturalidad es un proceso que posee diversas acepciones y perspectivas, algunas paradójicamente contrapuestas. En un intento constante de definir y diferenciar cada postura, se obliga a indicar que, para este estudio, se *mira* la interculturalidad como una de las categorías que relaciona las didácticas disciplinares y la práctica de los profesores universitarios.

La propuesta de interculturalidad crítica analiza las implicaciones y consecuencias desde la ideologización de un modelo de pensamiento eurocentrista y occidental, sobre todo en las poblaciones originarias y con marginación a lo largo de

la historia latinoamericana. En este sentido, desde la didáctica e interculturalidad crítica la función educativa busca despertar la conciencia en cuanto a la relación de poder colonial que ha tenido efecto sobre los distintos grupos sociales para reconstituir el conocimiento que permita la comprensión de las dinámicas sociales (Krainer *et al.*, 2021).

Si bien la interculturalidad no es un rasgo exclusivo de la pedagogía, se sostiene que, por su naturaleza social, desde una perspectiva antropológica sí es un factor que influye en las formas en que se construyen las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas dentro del aula por la confluencia de rasgos de identidad cultural propios de los contextos de los estudiantes. Así, es importante acotar que la perspectiva intercultural que se propone en este estudio no es desde los rasgos étnicos, de las minorías o de las luchas de poder, sino desde la reflexión de la condición natural e identitaria de los grupos sociales.

La identidad cultural provee sentido de pertenencia y significación con el grupo social, creando así un simbolismo como proceso permanente de reflexión-acción que permite el acercamiento con la realidad circundante (Freire, 1970). Es a partir de esa otredad que se configura el sentido de la cultura y que se configuran, incluso, los procesos de aprendizaje. Es decir, la identidad se gesta desde un ámbito socioespacial, así como en la participación de redes comunicacionales deslocalizadas (García, 1994), promoviendo el entorno intercultural.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2009), se sugiere un uso con sigilo, pues el término *interculturalidad*, si bien es dinámico, forma parte de los discursos, prácticas y políticas educativas que se tienden a utilizar a *modo*. Así, para este estudio se hará “énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad” (p. 55).

En este discurso se posiciona que el contexto intercultural es dinámico, pues “se erige sobre una noción de cultura más híbrida, procesual y contextual” (Dietz, 2017, p. 194), que permite la articulación a través de las interacciones relacionales entre sus miembros dando como resultado una “traducción contextual y relacional de una gramática de las diversidades, compartida y subyacente” (Dietz, 2017, p. 196); se le agrega transversalmente integradora, por la diversidad y confluencia de estudiantes provenientes de contextos *rurales*, evitando el sesgo culturalista.

Como se mencionó, y de acuerdo con Dietz y Mateos (2013), “las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural” (p. 24). Y no solo de la diversidad cultural, sino también desde un sentido educativo tomando como eje el espacio universitario, el mismo que, a través de los años, ha permitido el posicionamiento y reflexión de nuevos paradigmas para entender los entramados sociales, así como la propia construcción del conocimiento científico que hace avanzar en los discursos sociales.

Es indispensable puntualizar que en el estudio que aquí se presenta se evita el sesgo de particularizar o problematizar la diversidad cultural o culturizar, como se señala párrafos arriba. Esto, en palabras de Dietz (2017), implica que “se transfiere al aula la política de la diferencia, la otredad se convierte en un problema, y su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socio-económicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales” (p. 202).

Establecer un marco de referencia sobre los diversos aspectos teóricos que convergen al hablar sobre la interculturalidad en la educación, sobre todo en la universitaria, resulta ineludible toda vez que esto permite realizar una delimitación en cuanto a las categorías de estudio, así como de una metodología apropiada para “desentramar” y acercarse a un panorama sobre las prácticas discursivas y la enseñanza disciplinar en las formas de enseñar que tienen los docentes.

El sujeto de interés en este sentido lo constituyen el docente y su práctica, la construcción del discurso a través de la didáctica particular para crear conocimientos en la disciplina en la que se ubica; esto en un contexto universitario con evidentes diferencias que confluyen en un espacio delimitado, como lo es el aula, y con la interacción e intercambio desde un enfoque intercultural.

A través de la indagación desde la práctica docente con un enfoque reflexivo y crítico, se pretende construir un marco categorial específico para los contextos geográficos particulares señalados en la investigación, evitando la migración de discursos mezclados en torno a la interculturalidad. De esta manera, se elaborará una definición propia para el estudio en cuestión.

La identificación de este marco intercultural en continuo diálogo con las prácticas docentes, a través del enfoque “praxeológico” (Dietz y Mates, 2009), contribuirá a identificar cómo son los modelos, principios didácticos y procesos resultado de su significación e internalización. De acuerdo con Krainer y Chaves (2021):

el espacio de confluencia de diversas culturas y a la vez, una estrategia trascendental para interculturalizar y descolonizar la academia y consecuentemente las diferentes áreas laborales de los estudiantes que se forman. El rol del docente dentro de este espacio involucra no solo nuevas pedagogías y metodologías, sino la necesidad de investigar a profundidad, y en conjunto con los estudiantes, nuevas formas de conocimiento y fortalecimiento de la cultura. (p. 39)

## Interculturalidad y didácticas específicas de las disciplinas en contextos universitarios lasallistas

Dios, que gobierna todas las cosas con sabiduría y suavidad, y que no acostumbra a forzar la inclinación de los hombres, queriendo comprometerme a que tomara por entero el cuidado de las escuelas, lo hizo de manera totalmente imperceptible y en mucho tiempo; de modo que un compromiso me llevaba a otro, sin haberlo previsto en los comienzos (oc, MSO 6). (Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 16)

Es posible que esta revelación autobiográfica de san Juan Bautista de La Salle interpele a los educadores del presente; es una oportunidad para acercar a esta época una comprensión, una fuente de inspiración en el magisterio en la universidad:

### a) “... y que no acostumbra a forzar la *inclinación* de los hombres...”

Vocación por el sujeto concreto, con su historia, idiosincrasia, vivencias; sus lugares de pertenencia simbólicos, físicos, emocionales, intelectuales; sus saberes, sueños, fortalezas, debilidades, temores, ansiedades, motivaciones, sentimientos, creencias, convicciones, proyectos; anhelos, en relación con el otro prójimo, el otro naturaleza, el otro familia, el otro sociedad, el otro tradición; afectado en su cuerpo, emociones y comprensiones, sensible, consiente, con múltiples inteligencias y, por sobre todas las cosas, libre y con la capacidad para encontrar sentido para su vida, sentido configurado en el encuentro y relación con un “otro”; sentido tejido desde las intencionalidades que constituyen

el manantial, la fuente de donde emergen las configuraciones manifiestas que se suceden en la realidad, presente, vivencial en movimiento y en transcurso, sentido en el cual el sujeto es fin para sí y medio para los otros.

**b) “Dios, que gobierna todas las cosas con *sabiduría* y *suavidad*...”**

Una imagen y propuesta de ejercicio magisterial. El sujeto adulto, afectado en el encuentro con un “otro”, desde su libertad coedita su comprensión del mundo en un tapiz de claroscuros, de acuerdos y desacuerdos, aperturas y cierres, aproximaciones y distanciamientos, en una suerte de danza o sincronía de fugaces equilibrios y persistentes desequilibrios que se articulan en configuraciones de sentido al compás de la suavidad y la sabiduría de quien como gestor cultural lleva la carga y responsabilidad asignada por la sociedad para actuar con la intención de educir, de cultivar y abonar el terreno desde el cual emergen las capacidades y se desenvuelve el potencial único y singular del sujeto.

**c) “... queriendo *comprometerme* a que tomara por entero el cuidado de las escuelas...”**

Hay compromiso cuando hay un otro que complementa, que completa. Así pues, llegar a la experiencia del compromiso es la historia misma del sujeto. El compromiso es una clave de la existencia. La palabra *compromiso*, cuando tan solo es promesa, misterio y desafío, incomoda al sujeto, pues parece retar su libertad. Ello es cierto mientras que no atraviere los velos que se ocultan detrás de la palabra *compromiso*. Nada importante y con sentido en la vida está exento de la experiencia del compromiso: amar, trabajar, vivir en comunidad, el bienestar, la riqueza, la vocación, la disciplina, la profesión. El sujeto en su encuentro con un “otro” se educa en la experiencia del compromiso. El compromiso es fuente de sentido, de ubicación existencial en el presente y de conexión entre la propia historia y el futuro. Hay interculturalidad en el encuentro con un “otro” porque cada sujeto es la cultura que se hace presente a través de un cuerpo, que en él respira, que vive, actúa, piensa y siente. Este enfoque relacional de la interculturalidad se da desde el sujeto hablante, senciente, con capacidad para reconfigurar su mundo en relación con otros en grados diversos de compromiso, apertura y cierre.

**d) “... lo hizo de manera totalmente imperceptible y en mucho tiempo...”**

Las maneras de aproximación de un “otro” determinan los grados de apertura-cierre, aproximación-distanciamiento, afectación-indiferencia. Hay muchas maneras, una de ellas caracterizada por lo imperceptible, la sutileza, el cuidado y el tacto en la aproximación hacia el otro sensible, viviente e inteligente, afectado en su lugar existencial con anhelo de futuro en referencia con el pasado.

**e) “... de modo que un compromiso me llevaba a otro, sin haberlo previsto en los comienzos...”**

La apertura ante el mundo de la vida conlleva un dejarse sorprender por un “otro” que interpela y fluye en esa mutua afectación y ampliación de los propios límites. Decir *contextos universitarios lasallistas* implica un proyecto social e histórico explícito en los propósitos, las intencionalidades y los objetivos, delineados por las condiciones de surgimiento (las intuiciones fundacionales) y del devenir histórico (el itinerario histórico), lo que se ha denominado “herencia lasallista viva” (Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 15).

San Juan Bautista de La Salle discierne una educación para el adulto que va más allá de la noción de *formación* y está centrada en la voluntad de misión, que perfila en su revelación autobiográfica. El ser humano adulto en un contexto de relaciones intersubjetivas, dirigidas por la intención de educar (no de dar forma), responde a la sabiduría y a la suavidad para despertar a la comprensión de su rol activo en la misión de constituir humanidad, y responde a la sutileza y al tacto en la aproximación y el trato en el encuentro educativo, de manera imperceptible, y en el tiempo necesario a la propia disposición.

La Salle se abrió a la interpelación del “otro” sociedad e intuyó una misión que lo llevó a identificar injusticias que empobrecían a los sujetos, asimetrías que requerían para su reconfiguración tiempo, constancia, trabajo, energía, determinación, valor, discernimiento, capacidad de concreción e intención de redefinir las condiciones preponderantes de existencia de la época en un aspecto concreto. Así, estableció relaciones y asociación para construir respuestas necesarias en su momento histórico.

Las dinámicas de configuración de las relaciones sociales que afectan la materialidad y el mundo de la vida han estado siempre presentes a lo largo de la historia; en perspectiva lasallista, se requiere de una comunidad reflexiva actuando en el presente a partir de la discusión de escenarios posibles, más allá del simple responder a los estímulos exógenos para actualizar esa disposición a comprender la realidad de los sujetos.

En ese contexto, para los sujetos individuales y colectivos, las disciplinas se constituyen en referentes de contraste con sus propios saberes, enriqueciendo su posición subjetiva frente a los retos que implica el mundo de la vida. No obstante, es necesario tener presente que los sujetos están en constante adaptación y cambio, lo cual es propio de los sistemas sociales como principio de permanencia en el tiempo. Asimismo, pareciera que la denominación “disciplinas” aludiera a algo uniforme y acabado, pero todo aquel que se haya aplicado a comprender su disciplina ha constatado cómo se fuga el horizonte de sentido de la disciplina cuando se cree haber dado cuenta de él.

A partir del texto autobiográfico de san Juan Bautista de La Salle es posible recuperar aspectos que tengan sentido para la época actual. En efecto, el texto presenta dos preocupaciones del patrono fundador: una tiene que ver con la búsqueda espiritual de los sujetos y la otra con las relaciones sociales de sentido de esos mismos sujetos, lo que se puede llamar la proyección social como fuente de sentido para los sujetos.

En el texto original se amalgaman ambas intuiciones. De hecho, La Salle se autopercebe en tránsito, vislumbrando el sentido para su vida, evidenciando un sentir, una posición existencial ante la vida. Las revelaciones de san Juan Bautista sobre su manera de estar en el mundo parecen una revelación de la experiencia fundante de los sujetos que abona un campo de posibilidades para la alteridad e intersubjetividad.

En ese breve texto se conjuga una visión de la proyección social como fuente de sentido, la necesidad de los sujetos de desarrollar su potencial biológico, cognitivo y relacional. Es en este último término donde podemos establecer una conexión con la interculturalidad, pues la cultura es inherente a la idiosincrasia de los sujetos como sujetos sociales y en el encuentro y posibilidad de comprensión

intersubjetiva está siempre el sujeto colectivo con el cual cada sujeto tiene sentido de pertenencia.

Esta concepción relacional de la interculturalidad (Dietz, 2017, p. 196) no es monolítica como parece desprenderse de los hábitos discursivos categoriales de los académicos, sino que está plagada de tensiones, posibilidades, aristas y posibles rutas de tránsito para discernir e intuir las maneras como el sentido se abre paso aun en una categoría reducida como la que se plantea.

Es decir, aun bajo una concepción relacional de la interculturalidad, es posible vislumbrar esa fuerza incontenible de los sujetos para dar sentido a su existencia. Así, este estudio se distancia de la concepción funcionalista del sistema y de la concepción de-colonial que se evidencia incipiente y en construcción, afrontando profundas contradicciones para encontrar en la perspectiva relacional una fuente de sentido y aproximación con el proyecto de La Salle.

La Salle es un referente para comprender las características de los adultos que llegan a las universidades. San Juan Bautista se muestra como un adulto receptivo a ser gobernado con sabiduría y suavidad, con un tacto en ese gobierno que no fuerza la inclinación de los hombres. Encuentra una filiación de esa inclinación con el sentido profundo de la vida que halla su razón de ser en los otros, un sentido de la vida que va más allá de las propias necesidades, pero que, de manera paradójica, las colma; es un ir y venir entre el *yo* y el *otro*, una danza donde se definen y se desdibujan los límites entre el *yo* y el *otro*.

En esta imagen que emerge en las intuiciones, los discernimientos e historia de san Juan Bautista se prefigura una comprensión del hombre en constante transformación, donde los roles de estudiantes y profesor son solo eso, porque cada sujeto, de cara a los desafíos de la vida, es ahora enseñante, ahora aprendiz. No en vano renuncia al término *maestro* para posicionar la fuerza y el sentido de las palabras *hermano* y *hermano mayor*.

Las disciplinas se caracterizan por eso, porque hallan su sentido más allá de sus propios límites; en el ejercicio de las profesiones, el sentido social que las sostiene es que atienden a necesidades básicas de la comunidad. La palabra *disciplina* alude a una cualidad de los sujetos disciplinados que se establece y proyecta en el

plano de las asociaciones y los colectivos; son modos en que la sociedad se organiza para promover la adaptación, continuidad y permanencia de la especie.

En el discernimiento de san Juan Bautista de La Salle está implícito el reconocimiento y respeto a la libertad, que son inherentes a cierta comprensión del hombre. La palabra *libertad* es antagónica a la palabra *formación*. *Dar forma*: en estas palabras se ocultan las intenciones de un otro que puede ser un sujeto individual o social.

Cuando un sujeto nace, comienza el desafío por la libertad porque todo lo recibe en dación, la lengua, la cultura, las prácticas, los hábitos y los comportamientos cultivados por quienes lo rodean, comprensiones sobre el amor, la justicia, etc., maneras de sentir y expresar, de pensar y moverse, posicionarse ante el mundo; pero, luego de años de acumular condicionamientos, persiste la experiencia de sentirse libre y capaz de autodeterminarse.

Este poder de la libertad se atisba en la frase “que no acostumbra a forzar las inclinaciones de los hombres”. Ese amplio horizonte del otro, el otro prójimo, naturaleza, comunidad, religión, el otro físicamente diverso, el otro genéricamente diverso, es de una vastedad oceánica y las posibilidades existenciales de acción no tienen límite, no tienen forma predeterminada. Los sujetos desde sus capacidades encuentran posibilidades de expresión auténticas, únicas, irrepetibles.

Entendidas de este modo, las disciplinas son huellas de recorridos histórico-existenciales. Aprender una disciplina es reconocer esas huellas de esos otros para al final ceder a la fuerza del propio impulso creador y romper los límites de las disciplinas, de las cuales los sujetos se desprenden como las madres de caracol de sus conchas para descubrir y realizar la propia misión en el encuentro con el otro.

## Conclusiones

De modo evidente, la interculturalidad propone un discurso interdisciplinar desde las ciencias sociales para permitir un acercamiento al fenómeno de la enseñanza desde el contexto situado, sobre todo en universidades lasallistas en varios países

que, si bien están en un espacio geográfico denominado latinoamericano, cuentan con diferencias y similitudes propias del ideario bajo el cual convergen.

La perspectiva cultural en las relaciones didácticas tiene que ver con los tipos de sujetos que comparten procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor construye relaciones con el estudiante, lo reconoce como sujeto constructor de conocimiento y de aprendizajes. El estudiante se transforma en la relación, va articulando saberes y procesos. El trabajo docente subyace tras imágenes de los estudiantes, que condicionan la forma en que se organiza y enseña, y se tienen en cuenta sus sentimientos, emociones y experiencias. En la interacción en el aula median la subjetividad, el juicio, el criterio y el conocimiento, conforme a lo que ha pasado en su historia.

El discurso intercultural requiere de diversos enfoques teóricos y disciplinas que permitan una mayor cobertura de los fenómenos que, producto de las prácticas discursivas y pedagógicas, se diversifican en el ámbito educativo para una mayor comprensión de las necesidades formativas, los contextos, las didácticas particulares y la propia teorización que el docente realiza desde un enfoque de reflexión sobre su actuación como mediador del conocimiento en el nivel universitario.

## Referencias

- Cifuentes, R. y Rendón, M. (2016). Constelaciones didácticas en educación superior: claves para una comprensión crítica. En R. Cifuentes (Ed.), *Didácticas en la universidad. Perspectivas desde la docencia* (pp. 315-340). UniSalle.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, xxxix(157). IISUE-UNAM.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. Del Olmo (Eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. (pp. 45-63). Ramón Areces.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Escobar, A. (2016). Docentes y didácticas en administración de empresas. En R. Cifuentes (Ed.), *Didácticas en la universidad. Perspectivas desde la docencia* (pp. 79-110). UniSalle.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- García, N. (1994). Identidad cultural frente a los procesos de globalización y regionalización: México y el TLC de América del Norte. En C. Moneta y C. Quenan (Comps.), *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*. Buenos Corregidor.
- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2020). *Declaración sobre la misión educativa lasallista. Desafíos, convicciones y esperanzas*. Casa Generalicia - Servicio de Comunicaciones y Tecnología. [https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2020/07/La\\_Declaracio%CC%81n\\_ES\\_RELAL\\_web.pdf](https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2020/07/La_Declaracio%CC%81n_ES_RELAL_web.pdf)
- Jiménez, J. (2016). Didáctica universitaria: acercamiento a una demarcación. En R. Cifuentes (Ed.), *Didácticas en la universidad. Perspectivas desde la docencia* (pp. 23-36). UniSalle.
- Krainer, A. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27-50.
- Litwin, E. (2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De boeck.