

La cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje en la educación superior

WALFREDO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ*

El aprendizaje de los estudiantes transcurre en diferentes lugares, como los museos y los espacios virtuales, entre muchos otros, por lo que el concepto de espacio de aprendizaje permite caracterizar todas las áreas donde se puede aprender en cualquier nivel educativo. En estos espacios el estudiante puede aprender de varias culturas, incluso en las aulas, donde se dan encuentros culturales desde lo individual hasta lo social. Por ello, el objetivo de este artículo es argumentar la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje donde el estudiante se implica para aprender. En el cuerpo del artículo se analizan los conceptos de cultura y su relación con el aprendizaje, que permitirán analizar, en un segundo momento, la multiculturalidad en los espacios de aprendizaje escolarizados y no escolarizados. Por último, se abordan los espacios de aprendizaje cuyos integrantes provienen de culturas diferentes y las relaciones que se pueden establecer.

The students' learning takes place in different places, such as museums and virtual spaces, among many others, therefore the concept of learning space allows you to characterize all areas where you can learn at any educational level. In these spaces, the student can learn from various cultures, even in the classrooms, where there are cultural encounters from the individual to the social. Thus, the objective of this article is to argue the multicultural quality of the learning spaces where the student is involved in learning. In the body of the article, the concepts of culture and their relationship with learning are analyzed, which will allow us to analyze, in a second moment, multiculturalism in school and out-of-school learning spaces. Finally, it addresses the learning spaces whose members come from different cultures and the relationships that can be established.

Palabras clave

Aprendizaje
Cultura
Multiculturalidad
Espacios de aprendizaje
Educación multicultural

Keywords

Learning
Culture
Multiculturalism
Learning spaces
Multicultural education

Recepción: 24 de octubre de 2023 | Aceptación: 1 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61571>

- * Profesor de Informática en la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Líneas de investigación: didáctica de la informática; tecnologías en la educación. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Petersson y M. Moreno), "Creative Learning in Final Year Students in Computer Engineering: A case study of the University of Matanzas", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 52, p. 101479; (2023), "El análisis de la citación de artículos científicos en las tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas", *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 46, pp. e342760-e342780. CE: wghernandez@uclv.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-3721>

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es una actividad tan antigua como la humanidad misma, y son diversas las ciencias que lo investigan; entre ellas está la didáctica, que estudia el proceso formativo de las nuevas generaciones. Para esta ciencia, el aula es el espacio por excelencia donde transcurre el aprendizaje; allí es donde el estudiante interactúa con el personal preparado para conducirlo: el maestro. Esta premisa de la didáctica se asume como cierta desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; sin embargo, muchos factores de la sociedad actual están haciendo tambalear esa tesis.

Uno de estos factores es el advenimiento de las tecnologías y la ubicuidad que éstas suponen respecto del proceso educativo. La existencia de muchos cursos de acceso abierto y en línea es una oportunidad para que los estudiantes se preparen y obtengan conocimientos y certificados desde casa. Es interesante también que, algunos de estos cursos no los preparan profesionales de la educación, sino personas especialistas en la materia provenientes de las empresas certificadoras (Matthews *et al.*, 2021).

La existencia de este tipo de organizaciones ha puesto en cuestión a las instituciones educativas como únicos centros de aprendizaje. Muchas empresas certificadoras proveen de títulos que permiten un mejor acceso al mercado laboral que las titulaciones educativas, mientras que otras ofrecen procesos formativos complementarios a la educación escolar en distintos niveles educativos. Para las universidades, este fenómeno se observa fundamentalmente en las ramas del conocimiento asociadas a las tecnologías, pero no está muy lejano el momento en que las ciencias sociales entren también a esta dinámica. De hecho, las universidades están certificando a sus profesores en las competencias que se requieren para promover los productos que las empresas ofrecen. Los procesos de interacción entre instituciones educativas y este

tipo de organizaciones deben ser analizados desde una perspectiva de diálogo en la cual las primeras actualicen sus métodos de aprendizaje y, por su lado, las organizaciones lleven su dinamismo a los procesos universitarios (González-Hernández, 2022b). Otros centros educativos como Khan Academy, Coursera, Quizlet y BBCBitesize permiten a los estudiantes de diferentes niveles educativos acceder a conocimientos en contextos y ritmos diferentes a los escolares. En estos espacios interactúan con otros estudiantes y adultos de los cuales aprenden.

Un segundo factor es que el estudiante interactúa con otras personas durante su educación más allá del maestro en el aula. La teoría pedagógica actual (Zangerle, 2023) establece que en el proceso educativo existen tres componentes personales: profesor, grupo y estudiante; sin embargo, éstos no son los únicos, ya que dentro de las instituciones educativas existen más actores que cumplen diversos roles y cuya interacción con los estudiantes implica también aprendizaje; por ejemplo, personal de limpieza y administrativo, personal de apoyo a la docencia y otros. Estas interacciones, en algunos casos, pueden incluso ir en sentido contrario respecto de los propósitos de la organización y las personas que laboran en ella, ya que de dichas interacciones emergen sentidos subjetivos acerca de la institución y su funcionamiento, así como sobre las personas que trabajan en ella y los propósitos de los estudiantes.

La didáctica debería estudiar el impacto de estos factores en los procesos educativos; algunos autores incluso ya han comenzado a reflejarlo en sus investigaciones (González-Fernández *et al.*, 2022). La influencia que logre quien interactúa con los estudiantes puede ser decisiva en sentido positivo o negativo, dependiendo de los procesos emocionales resultantes de la interacción. Puede ocurrir que los estudiantes prefieran otros espacios formativos donde implicarse y que la institución educativa quede sólo como una vía

para obtener las titulaciones necesarias para complacer a diferentes actores sociales, o bien para resolver otras situaciones que pueden estar relacionadas o no con la oferta educativa. Ello llevaría a un aprendizaje formal que no lograría la emergencia de emociones positivas en los procesos educativos institucionales. Puede darse también una modalidad híbrida en la que el estudiante asiste a otros procesos formativos donde aprende determinados contenidos y los contrasta con los escolares para recibir doble formación y titulación.

Es importante que la didáctica comience a preocuparse por sistematizar los supuestos teóricos que permitan comprender estos procesos. Uno de estos supuestos se ha denominado “espacio de aprendizaje”. Para González-Hernández (2021: 32) un espacio de aprendizaje es “...como un espacio de producción subjetiva a través del diálogo entre los componentes del proceso pedagógico (en su sentido más general) en el cual transcurre el aprendizaje”. Esta definición tiene varias implicaciones para la didáctica:

- Los espacios de aprendizaje no se asocian solamente a lugares físicos, sino también a momentos, comunidades, lugares físicos o virtuales donde la persona se implica para aprender.
- Los espacios de aprendizaje pueden ser institucionales o no; así mismo, el aprendiz puede estar inmerso en aprendizajes que podrían estar siendo conducidos por personas cuya preparación no es la adecuada para ello.
- La perspectiva del diagnóstico del aprendizaje basado en saber cuánto de lo que se enseña es aprendido debe ser modificada por una que sea capaz de diagnosticar el desarrollo alcanzado por el estudiante y sus potencialidades como productor de subjetividades. Para ello, la epistemología cualitativa deviene el método por excelencia para lograrlo, dadas sus características como

método de investigación (De-Alcántara y Do-Carmo de-Oliveira, 2020).

- Parte de la labor del maestro es integrar todos los espacios de aprendizaje donde el estudiante se involucra, de manera que conduzca los procesos de subjetivación de quien aprende. Los métodos basados en el diálogo (Tadesse *et al.*, 2023) permiten explorar la subjetividad del estudiante de manera que, al conocer sus espacios de aprendizaje e interactuar con ellos, se hace posible que éstos lleguen al aula.
- El maestro puede organizar su clase teniendo en cuenta los procesos educativos que ocurren en espacios tanto escolares como no escolares, lo que le permitiría una estructuración metodológica de su clase personalizada. El uso de métodos de enseñanza problematizadores propicia que se expresen todos los sentidos subjetivos del estudiante en un espacio en el que estén presentes las personas preparadas para conducirlo (Hui *et al.*, 2023). Esta personalización resulta esencial para el desarrollo del aprendizaje creativo, considerado por varios autores como el fin de todo proceso educativo escolarizado (González-Hernández *et al.*, 2024).

Las implicaciones para la didáctica del concepto de espacio de aprendizaje deben llevar a un sistema teórico que conciba la conducción del proceso de aprender desde un enfoque holístico e integrador basado en el bienestar de quien aprende. Este sistema teórico debe caracterizarse por ser complejo y estar abierto al diálogo con otros sistemas teóricos, como la filosofía, la psicología y la sociología, que son el fundamento de la didáctica y de su objeto de aprendizaje.

Hasta el momento, González-Hernández (2021) ha establecido que los espacios de aprendizaje deben tener dos cualidades: ser configuracionales y ser subjetivados. La primera

característica está dada en la construcción del sistema de espacios de aprendizaje como una configuración en la que “...el sujeto construye y se implica como portador y productor de subjetividades” (González-Hernández, 2021: 21). Esto conforma un entramado social y cultural en el que la persona se implica cada vez más y se va transformando en el proceso, de ahí su carácter configuracional y cultural. Cada componente del sistema de espacios de aprendizaje establece flujos informacionales que se organizan desde la perspectiva de la persona que los conforma y de las producciones subjetivas que en ellas establezca; es en estos flujos que se apropia de los signos y símbolos propios de la cultura establecida en cada espacio. Por todo lo que se ha planteado hasta el momento cabe transcribir la definición de configuración dada por González-Hernández (2016) cuando expresa que ésta puede ser vista como

...la estructura compleja o no en que un sistema complejo organiza o reorganiza a sus componentes (estructurales y/o funcionales) para interactuar con otros sistemas, en dependencia de sus características propias y del otro sistema, así como de la naturaleza de la interacción entre ellos (González-Hernández, 2016: 95).

Es subjetivo, en tanto es un espacio de producción de subjetividades donde el sujeto aprende. En estos espacios las personas producen subjetividades que pueden ser compartidas o no, en las que se van interrelacionando y estableciendo códigos de conducta, de comunicación, así como sentimientos compartidos u opuestos derivados de la complejidad de los procesos de subjetivación humana. En los espacios de aprendizaje pueden confluír personas portadoras de culturas diversas, lo que les daría un carácter multicultural que en la cita anterior no ha sido tenido en cuenta por el autor del concepto, aunque está reconocido en una amplia literatura al respecto (Foteva *et al.*, 2023). Para Markey *et al.* (2023: 1), la

internacionalización de la educación superior “...es considerada un mecanismo para mejorar la dimensión internacional e intercultural de la educación”. Por ello es tan importante agregar una nueva cualidad a estos espacios: la multiculturalidad.

A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo es argumentar la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje. Para lograrlo, en un primer apartado se argumentan las relaciones entre cultura y educación a partir de la toma de posiciones acerca de la cultura y el aprendizaje; en un segundo apartado se abordan las relaciones entre aquellos espacios de aprendizaje sustentados por instituciones educativas (o escolarizados) y los que están sustentados por instituciones no educativas. Por último, se estructuran las relaciones que se pueden establecer en espacios de aprendizaje donde confluyen culturas diferentes.

CULTURA Y APRENDIZAJE

La discusión acerca de lo que es cultura y las formas en que se produce es parte central de este artículo. En el aula, el estudiante se enfrenta a varias asignaturas que conforman el currículo diseñado para él/ella y cada una de éstas puede ser impartida por varios profesores. De ahí que la enseñanza es un encuentro de subjetividades entre los que enseñan y los que aprenden, donde cada uno puede poseer una cultura diferente. Una definición de cultura la asume como “...un espacio de producción simbólica, que [es vivenciada] por el sujeto en los diferentes espacios sociales en que participa, y por eso es parte permanente de su historia” (De Abreu y González Rey, 2018: 4). Esta visión de cultura establece claramente las relaciones entre lo individual y lo social como partes indisolubles de la sociedad en la cual el ser humano se inserta y desarrolla. Muy relacionado con esta definición, Farnsworth (2021: 1000) plantea que “...la cultura es el conocimiento aprendido y compartido que grupos específicos utilizan para generar su comportamiento e interpretar su

experiencia del mundo” (traducción del autor). Otra definición interesante de cultura aborda su forma de existencia: “la cultura existe inherentemente en las prácticas sociales a través de las interacciones y comunicaciones de las personas que participan en ellas” (Sze Goh, 2020: 4, traducción del autor). En esta definición se hace énfasis en tres elementos esenciales: las prácticas socialmente establecidas, las interacciones y comunicaciones y la implicación de las personas en ellas.

Al integrar las definiciones abordadas hasta el momento puede afirmarse que la cultura es una producción simbólica asumida y compartida por un grupo humano; y que parte de esta producción son los lenguajes, las conductas, los modos de ser y de hacer, las cosmovisiones y los valores, entre otras. Por tanto, desde lo individual hasta lo social existe una cultura; y esta cultura no se reduce a un sistema de conocimientos en particular. Es lícito, entonces, recordar que la cultura tiene su reflejo en lo individual, lo grupal, lo organizacional y lo social, por lo que, en todos los momentos de interacción de los seres humanos, en los diferentes niveles, se producen encuentros culturales.

El aprendizaje se aprecia como un proceso de producción subjetiva culturalmente mediada (González Rey, 2019) donde se estructuran configuraciones subjetivas en las que se integran sentidos subjetivos (Fleer *et al.*, 2017) como producciones simbólicas emocionales que emergen durante la actuación del individuo que aprende en un contexto cultural. Ello implica que el aprendizaje posee una trayectoria cuyo contexto actual responde a un pasado portador de un entramado de relaciones sociales-culturales. Las actuaciones actuales determinarán las líneas generales de su futuro a partir de los sentidos subjetivos que emergen y que serán capaces de reestructurar las configuraciones subjetivas que ya posee. Los contenidos culturales que aprende el sujeto, las emociones que emergen de esos procesos simbólicos que tienen lugar, las relaciones con los encargados de enseñar, con la familia y la comunidad, las

formas de estudio exitosas en cada situación, entre otros, se van integrando en una configuración subjetiva del aprender que puede cambiar durante la emergencia de nuevos sentidos subjetivos con potencial para reestructurarla.

Las transformaciones de esta configuración subjetiva dependen de los sentidos subjetivos que emerjan ante situaciones lo suficientemente dramáticas (Veraksa *et al.*, 2020) para convertirse en sentidos subjetivos dominantes de la configuración. También depende de los recursos que posea la persona para lidiar con esa situación y cómo los integra en ese momento. Un proceso emocional suficientemente dramático como el éxito al obtener algo muy anhelado o una situación familiar lo suficientemente complicada puede llevar a la reestructuración de esta configuración. De ahí que los procesos de aprendizaje sean configuracionales, en tanto que integran de manera muy diversa los sentidos subjetivos de la persona; así como los procesos emocionales y simbólicos que emergen en cada una. Es así que estas configuraciones son de carácter único e irrepetible y, consecuentemente, el aprendizaje también es un proceso cultural.

El aprendizaje se produce cuando el que aprende es sujeto de su aprendizaje, en un contexto cultural y social; es decir, cuando se asume como sujeto “...condición momentánea de la persona o de un grupo en la cual es posible generar un espacio propio de subjetivación en determinado momento, capaz de ir más allá de las normas formales establecidas” (Magalhães Goulart, 2017: 61, traducción del autor). Los procesos de enseñanza lograrán el aprendizaje cuando quienes aprenden se conviertan en sujetos de su aprendizaje y cuenten con espacios de subjetivación propios, en donde los contenidos a enseñar estén cargados de producción subjetiva. La afirmación en la oración anterior debe ser estudiada en la teoría didáctica para lograr que los estudiantes se impliquen en los espacios escolarizados.

En cualquier nivel de formación en que se encuentre el estudiante, debe ser preparado

para interactuar con culturas diferentes y respetar los valores que cada una de ellas encarna sin perder su propia identidad cultural. De ahí que, desde el diseño curricular, la formación en cada rama del saber humano debe concebirse como el aprendizaje de una cultura que es compartida por un conjunto de seres humanos en forma de asignatura: la matemática con su lenguaje preciso y sin ambigüedades; la química con las fórmulas y su descripción de los procesos moleculares; la informática en su doble condición de ciencia y tecnología, así como las manifestaciones artísticas con la sublimación de la realidad que implican, entre otras. Todo ello conformaría una cultura propia que se integra a otros sistemas culturales para conformar la cultura de la humanidad.

Si a lo anterior se le añade como elemento motivador la introducción de los elementos históricos que han ocurrido en las producciones subjetivas compartidas, entonces se irá formando en el estudiante una educación multicultural desde las propias asignaturas. Ello se debe a que estas producciones no son de un país o un área determinada, sino que corresponden a toda la humanidad. Esta visión de la cultura como sistema de conocimientos compartidos debe abordarse de manera explícita para que los estudiantes puedan comprender el desarrollo humano de una manera holística e integradora. La concepción de cultura que hemos abordado se deslinda de aquella que la asume como arte. Lo descrito anteriormente, cabe aclarar, no ha sido suficientemente tratado en la didáctica (Biesta, 2023).

Todos los niveles educativos pueden potenciar la multiculturalidad en los espacios escolarizados. La interacción con la historia de las ramas del saber humano que devienen en asignaturas, así como la declaración explícita de los aportes hechos por las diferentes culturas, contribuyen a este propósito. La matemática es un buen ejemplo de ciencia que ha tenido un largo desarrollo multicultural. La inserción y promoción de actividades curriculares —con profesionales de diversa

procedencia que echan mano de recursos digitales—, es una excelente vía para lograr la multiculturalidad en el currículo. Es la universidad el centro formador que más potencia la implicación de un estudiante en diversos espacios de aprendizaje y donde pueden estar inmersos en procesos multiculturales. Los tres procesos sustantivos pueden fomentar la multiculturalidad en los espacios de aprendizaje.

LA MULTICULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE ESCOLARIZADOS Y NO ESCOLARIZADOS

Los diseños curriculares deben dejar espacios para aquellas asignaturas que complementan los procesos de formación. Estudiantes que en las carreras afines a la informática investiguen en temas de inteligencia artificial o bioinformática necesitan cursos, asignaturas propias de la especialidad de medicina; y lo mismo para el caso de los estudiantes de medicina que se dediquen a estos temas, no sólo desde la óptica de la selección de sistemas de conocimientos que corresponden a otro perfil, sino desde la interacción con una organización educativa y las personas que la componen con diferentes culturas de la profesión. Esta interacción no es sólo propia de la universidad, ya que se puede dar en todos aquellos niveles educativos donde existan procesos formativos orientados a una formación profesional.

La introducción de asignaturas electivas que pueden ser matriculadas desde espacios virtuales compartidos entre instituciones educativas constituye una alternativa interesante para introducir al estudiante en la multiculturalidad. Existen innumerables cursos a distancia que entregan certificaciones de instituciones educativas avaladas internacionalmente; muchos son gratuitos y ofrecen formación complementaria. Vale la pena tener en cuenta estos cursos —y los diplomas que ofrecen— durante los procesos de formación en los diferentes niveles educativos.

Esta visión de multiculturalidad es posible; en ella los estudiantes gestionan su conocimiento bajo el requerimiento de la búsqueda y culminación de cursos en espacios de aprendizaje en los que confluyan personas de diferentes culturas. Organizar el currículo desde esta perspectiva llevaría a la integración de asignaturas propuestas por varias instituciones educativas, lo que lograría la internacionalización del currículo.

Los procesos de investigación conllevan necesariamente a procesos multiculturales. La ciencia es una producción subjetiva que describe la realidad en diversos campos del interés humano y permite transformarla, aunque no siempre con los mejores resultados. La investigación es un proceso humano, subjetivo; este nuevo nivel de los modelos teóricos de las ciencias permite superar la era de las “ciencias empíricas” para destacar la ciencia como productora de inteligibilidades —y no de “verdades”— apoyadas en la identidad entre lo estudiado y el conocimiento (González Rey, 2017: 33).

Por tanto, las producciones científicas están sujetas a las consideraciones compartidas entre grupos humanos que discuten acerca de qué es correcto y qué no, así como sobre las vías para “acercarse” a la realidad y generalizar conclusiones. Cuando los que aprenden y los que enseñan se implican en procesos de investigación científica, construyen o se insertan en espacios en los cuales emergen producciones subjetivas compartidas sobre la ciencia, sus vías y resultados. Los resultados del aprendizaje comienzan a mejorar (Asrizal *et al.*, 2022); quienes aprenden comienzan a realizar una búsqueda intensiva de información que se va personalizando y que transgrede lo dado en los espacios físicos o virtuales.

La investigación potencia el intercambio con diferentes profesionales portadores de una cultura que puede ser disímil a la que se enseña en los niveles educativos. Al mismo tiempo, cada investigación utiliza métodos, conocimientos, búsquedas y procesos ajustados a sus necesidades, de ahí que en cada

una de las investigaciones existe un conjunto de normas, visiones, formas de hacer y de pensar compartidas que se nutren de otras investigaciones. Para sustentar cada una de las investigaciones se eligen aquellos supuestos teóricos que describen la realidad, y que han sido configurados a partir de las opiniones de los investigadores, de manera que se establecen flujos informacionales con otras investigaciones. Sin embargo, las estructuras y los componentes pueden ser modificados o no depender de los flujos informacionales que se establecen con los fundamentos, los investigadores y la práctica; esto es lo que le da su carácter complejo y configuracional. De ahí que la investigación es un espacio de aprendizaje subjetivado, configuracional y, como se argumenta en este artículo, multicultural.

La práctica laboral de los estudiantes que se preparan como profesionales constituye momentos de encuentro con organizaciones culturalmente diversas entre sí, y donde puede haber sistemas de comunicación, valores y visiones compartidos, así como otros totalmente diferentes. En cada práctica se conforma una tríada compuesta por la cultura de la organización donde ésta se realiza, la cultura académica propia de las universidades y la cultura de las organizaciones a transformar, en caso de que sea necesario, ya que pueden ser diferentes entre ellas. Este último caso transcurre durante la formación de profesionales de las áreas de tecnologías si su práctica transcurre en una organización de servicios de transformación tecnológica que trabajan sobre los sistemas de otras organizaciones.

Es importante analizar la cultura de la organización como un proceso de producción subjetiva compartida por sus miembros. Esta producción es cambiante; se alimenta de la actuación de sus integrantes y está basada en las normas, códigos y símbolos que han construido durante un periodo de tiempo. La emergencia de nuevos sentidos subjetivos puede cambiar o reafirmar los basamentos de la cultura de la organización e, incluso, sus

objetivos iniciales. Al mismo tiempo, la cultura construida por los integrantes se refleja en cada uno de ellos (Syarifah y Nabhan, 2022); marca su actuación durante los procesos que transcurren en ella. La cultura organizacional es, por tanto, un proceso de constante transformación de la organización y sus integrantes para lograr sus objetivos con eficiencia y eficacia.

El concepto de capital cultural definido por Sippola *et al.* (2022: 37) “...como familiaridad con la cultura legítima dentro de una sociedad, haciendo especial hincapié en su arraigo en las relaciones y prácticas sociales, lo que, cuando se hace correctamente, confiere estatus social y poder” (traducción del autor) puede aplicarse en el contexto explicado en los párrafos anteriores, así como en otros espacios de aprendizaje. El estudiante va adquiriendo un sistema de relaciones y prácticas universitarias que lo van legitimando como buen estudiante; sin embargo, en las organizaciones en las que desarrolla su práctica, necesita de otras relaciones sociales y habilidades orientadas a la cultura de la profesión. Esta inmersión en diversas culturas durante la formación lo va pertrechando con los recursos para enfrentar entornos multiculturales más complejos en los cuales los sistemas de relaciones y prácticas podrían ser difíciles para él o ella.

De la manera más general, habida cuenta de la multiplicidad de culturas, se produce un proceso de tensión entre la visión que tiene la institución educativa del proceso de formación, la organización que brinda los servicios y la calidad con que deben ejecutarse y, por último, la organización que desea transformarse y las expectativas que posee del proceso. En esta tensión, la institución formadora debe ofrecer procesos educativos adaptables y dinámicos que respondan a las necesidades de las organizaciones empleadoras; al mismo tiempo, las organizaciones donde transcurre la práctica deben ser tolerantes al error que puede cometer un estudiante, sin comprometer la calidad de su objeto.

En cada uno de los espacios de aprendizaje donde se implique el estudiante interactuará con profesionales que no están formados para enseñar, pero que, sin embargo, deberán formarlos para la profesión. El estudiante se encontrará en el ambiente multicultural de las organizaciones que puede devenir en un espacio donde se implique; ello dependerá de la emergencia de sentidos subjetivos positivos asociados al encuentro con las culturas, de las personas con las cuales interactuará, que devienen en configuraciones subjetivas del actuar en entornos multiculturales.

Cada interacción multicultural devendrá en un sentido subjetivo que se integra a esa configuración y determinará el sentido y su actuación en futuros entornos multiculturales. Si las emociones asociadas a estos sentidos subjetivos son negativas, entonces la configuración no será positiva; en caso contrario, las relaciones con otras culturas serán bien recibidas. De las emociones que hayan emanado en este proceso dependerá la actuación frente a encuentros culturales. Mientras que las reacciones defensivas responden a emociones negativas que emergieron en momentos continuados de relaciones multiculturales, las positivas permiten un continuo contacto con otras culturas, al mismo tiempo que reducen los análisis estereotipados, prejuiciosos y de defensa a ultranza de la cultura propia; además, este contacto permite también la incorporación de nuevos elementos culturales, la aceptación de otros y la tolerancia frente a aquéllos que no son aceptados. Éste es otro de los elementos para evitar confusiones o malentendidos en los espacios de aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes “...se están adaptando en muchos casos a entornos culturales y socioeconómicos diferentes, a nuevos entornos de aprendizaje y pedagogías educativas” (Markey *et al.*, 2021: 259, traducción del autor). El tránsito por varias organizaciones en las que desempeñan diversos roles asociados a su perfil profesional va creando múltiples espacios de aprendizaje, con lo que la

configuración subjetiva del actuar como profesional se incrementa. Al mismo tiempo, va integrando los espacios de aprendizaje donde se implica en cada organización y puede trasladar las experiencias de uno a otro, transgredir lo dado y proponer nuevas ideas para las organizaciones donde trabaja, lo que deviene en desarrollo del aprendizaje creativo (Díaz Gómez y Mitjás, 2013). De ahí el proceso de apropiación de la cultura de cada organización y la construcción de una representación de la cultura de la profesión en forma de configuración subjetiva del ser profesional.

Esta configuración subjetiva se reestructurará en cada momento de su actuación cuando emerjan sentidos subjetivos favorables o desfavorables al aprender o actuar como profesional. Entonces, existe una relación directa entre la configuración subjetiva del actuar profesional de un individuo y la manera como se hayan dilucidado las tensiones ya analizadas en el párrafo anterior. Esto es, las tensiones entre las culturas de las organizaciones donde haya realizado sus prácticas, es decir, de los espacios de aprendizaje gestionados por él, y la organización educativa encargada de su formación, irán configurando la actuación del que aprende como futuro profesional.

No todos los estudiantes de un centro educativo confluyen en las mismas organizaciones para la realización de prácticas, lo cual les permite intercambiar sus experiencias en estos espacios y valorar el impacto que tienen en su formación profesional. Este flujo de información es externo a la organización, pero influye en la forma en que los estudiantes se implican en ella. Otro flujo de información se establece con sus profesores, dadas las adecuaciones que éstos deben hacer en caso de que no se consigan los objetivos previstos para ese año o que un estudiante no los cumpla. En estos flujos informacionales emergen sentidos subjetivos favorables o no a la práctica que los llevan a integrar la configuración subjetiva del aprender una profesión (González-Hernández, 2022a). Todo ello puede llevar

a tensiones entre los actores de este proceso, dependiendo del nivel de implicación que tengan, pues la práctica laboral es un encuentro de las diferentes culturas de las organizaciones académicas y laborales implicadas, y será un espacio de aprendizaje subjetivado, configuracional y multicultural.

Durante la introducción de los estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje debe darse un proceso de aculturación que implique la interiorización de los elementos culturales del grupo social en el cual se inserta. Así, se irá apropiando de las maneras de ser y convivir en cada uno de los espacios, lo que permitirá la emergencia de sentidos subjetivos que conformarán una configuración subjetiva de permanencia o rechazo. En el caso de que los sentidos subjetivos que emerjan sean favorables al aprendizaje, se irá implicando cada vez más en esta “sociedad de aprendizaje” hasta que se cimienten allí sentimientos asociados a la permanencia, sea física o virtual (Subero, 2020).

En cada uno de los espacios de aprendizaje donde se inserte el estudiante existirán normas culturales a cumplir, ya sea como parte de la práctica laboral en una organización, en un curso abierto en línea o en comunidades *online*, entre otras. Y podría ser rechazado por no cumplirlas. El estudiante debe estar atento a las manifestaciones de las normas culturales en cada espacio donde se inserta porque “...rara vez son debatidas por las personas de dentro o codificadas en documentos; son tácticas, son reglas de fondo y se dan por sentadas... Puede que la gente solamente sea consciente de las normas cuando alguien las viola” (Morris *et al.*, 2014: 191, traducción del autor) y después tenga que lidiar con las tensiones que esto acarree. Es necesario que el estudiante evalúe los recursos que posee para integrarse a la cultura del espacio de aprendizaje, para rechazarla o, incluso, para abandonar ese espacio, como solución extrema acorde con los objetivos que lo llevaron a participar.

De esta manera se va creando un entramado de espacios de aprendizaje, físicos y

virtuales, que dependerá de los objetivos que se haya planteado cada persona y de los procesos de formación en los que se involucre. El carácter configuracional de este sistema complejo es, al mismo tiempo, subjetivo y multicultural, porque en ellos se dan interacciones entre actores de diversas culturas, con cosmovisiones y formas distintas de ser, de vivir y de relacionarse. Cada una de las decisiones que el sujeto hace sobre el espacio en el cual se insertará, sobre lo que se va a aprender, así como los procesos culturales que tienen lugar en el espacio, van planteando una configuración subjetiva acerca de lo que es aprender en multiculturalidad. En los diferentes subsistemas educativos, las instituciones educativas juegan un rol esencial en los primeros años que va disminuyendo en la medida que la persona alcanza mayor capital intercultural, sobre todo en la universidad.

Uno de los procesos sustantivos más interesantes, por su concepción, es la extensión universitaria. Como su nombre lo indica, este proceso se encarga de expandir las producciones subjetivas de las instituciones educativas como organizaciones productoras de conocimientos donde la veracidad de su producción es fundamental. Esta expansión puede llevarlas a establecer espacios de diálogo con otras organizaciones cuyo fin sea la producción de bienes y servicios, donde lo importante sea la eficiencia y la eficacia. En este diálogo pueden aparecer organizaciones interfaz cuya finalidad sea constituirse en un espacio de aprendizaje donde las organizaciones dialogantes se impliquen en conseguir un objetivo común a partir de sus fortalezas y que solucionen sus debilidades por el bien común. Los espacios de aprendizaje, al contrario de su definición original (González-Hernández, 2021), pueden estar compuestos por organizaciones que se implican y producen subjetividades, tanto científicas como artísticas, entre otras. Esta subjetividad producida se convierte en cultura propia cuando se comparte y se asume entre todas las organizaciones que convergen en un cierto espacio. Un caso de este tipo son

los parques científicos tecnológicos (Triadó-Ivern *et al.*, 2015), donde confluyen varias organizaciones tecnológicas que proveen soluciones de transformación digital y ofrecen paquetes en los que se reúnen las fortalezas de las organizaciones participantes. En estos parques de producción de tecnologías los tiempos son importantes, así como la validez de la producción del conocimiento y su gestión (González-Hernández, 2022b). Se trata de espacios multiculturales fundamentales para la formación de los estudiantes universitarios que, a su vez, pueden funcionar como interfaz entre la universidad y las comunidades en proyectos locales. Vista así, la extensión universitaria es un proceso multicultural en el que la universidad, y su cultura como organización, se encuentra con otras culturas y donde los profesionales que se forman en ella aprenden de otros profesionales.

Es interesante notar cómo las diferentes instituciones educativas —y la universidad como una de ellas— se encuentran en procesos de reestructuración de sus componentes para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Cada vez es más común, por otro lado, que la docencia transcurra en los espacios de otras organizaciones en las cuales se fundan unidades docentes. En estas unidades, una buena parte de los participantes son los actores más capacitados de las organizaciones laborales y son reconocidos como docentes por las universidades al ser categorizados. Éste es un ejemplo de vínculo entre las organizaciones académicas y las no académicas que logra una mejor formación de los estudiantes. Al mismo tiempo, los docentes de las instituciones educativas establecen proyectos de investigación que permiten solucionar problemáticas de las organizaciones no académicas. Esta integración de procesos sustantivos de instituciones educativas de formación de profesionales y de organizaciones no académicas va construyendo una sinergia a partir de vínculos culturales que potencian la implicación de los estudiantes en los espacios de aprendizaje. En esta sinergia

surgen varios espacios de aprendizaje en torno a la investigación y la práctica, en la cual los actores de las organizaciones académicas y no académicas garantizan un proceso de gestión que genera mayor implicación en la formación de quienes aprenden.

“Un espacio de aprendizaje inclusivo e intercultural es aquél en el cual los estudiantes y educadores reconocen, aprecian y valoran la diversidad cultural como una vía para el enriquecimiento de todas las experiencias de aprendizaje” (Markey *et al.*, 2021: 259, traducción del autor). En el caso de que estos espacios de aprendizaje sean didácticos (González-Hernández, 2021), es decir, que estén sustentados por una institución educativa, la institución se encarga de garantizar la multiculturalidad como un objetivo más. Un caso distinto es cuando este espacio de aprendizaje no está subordinado a una institución educativa, como pueden ser los *blogs* y las comunidades de aprendizaje. Cuando el espacio de aprendizaje no está reglado por las instituciones educativas, el profesor debe diagnosticar los elementos esenciales de la cultura que se establecen en ellos, así como la preparación del estudiante para lidiar con las tensiones que en él se producen. Es entonces el profesor o profesora quien debe asumir el soporte emocional o de otro tipo que necesite el estudiante para aprender en los espacios donde se haya implicado. De acuerdo con el nivel de desarrollo que posea el estudiante podrá integrarse —o no— a una mayor cantidad de espacios de aprendizaje y resolver las tensiones que se establezcan con su proceso de formación.

Hasta el momento se han abordado las relaciones entre organizaciones académicas y laborales y el papel que juega cada una de ellas para la creación de espacios de aprendizaje donde se impliquen los estudiantes; cabe subrayar que la idea de un profesional que solamente se implique en espacios de aprendizaje dedicados a la formación profesional debe ser desterrada de la representación social acerca de dicha formación. Un profesional notable

en su campo debe poseer una formación humanista capaz de desarrollar, en él, los valores de la humanidad y no sólo los que son propios de la profesión. La formación humanista significa, esencialmente, formar un ser humano para comportarse como tal en los diferentes espacios donde interactúa. Ello significa un profundo respeto al otro como ser humano, al mismo tiempo que enfrenta aquellas actitudes que no están relacionadas con esos ideales. Una formación humanista en los espacios de aprendizaje no implica un individuo pasivo, que acepta a todos como son, sino un ser humano activo, que se conduce y promueve al ser humano y su simbiosis con la naturaleza como la solución posible para una formación dedicada al bien de la sociedad de todos y para todos. En síntesis, la formación humanista significa ser sujeto en favor de la humanidad en los diferentes espacios donde se implique.

LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE CON CULTURAS TOTALMENTE DIFERENTES

Hasta el momento, nuestro análisis sobre la multiculturalidad no ha llegado hasta el encuentro con culturas totalmente diferentes. En Tucker King y Bailey (2021) se analizan 11 focos fundamentales en la comunicación intercultural, pero ninguno se refiere al proceso educativo de manera central. En países con múltiples lenguas es posible encontrar estudiantes que no consigan hablar la lengua oficial; o que la lengua de los colonizadores sea considerada como un factor de unidad nacional debido al carácter externo en la delimitación de las fronteras del país, como es el caso de muchos países africanos. En este caso, la ayuda de personas con dominio de las dos lenguas es importante para potenciar el aprendizaje. Las investigaciones actuales sostienen que las personas bilingües pueden lograr mayor creatividad que otras que no lo son (Zheng *et al.*, 2023).

En estos espacios convergen personas con diferentes lenguajes que devienen de culturas

tan diferentes como la occidental y la oriental, o tan semejantes culturalmente como pueden ser la cubana y la venezolana. Sin embargo, al tratarse de culturas semejantes, diferentes o contradictorias entre sí, participar de espacios multiculturales implica aprender un conocimiento que ha sido obtenido por un grupo humano a través de un proceso de desarrollo cultural e histórico extenso. Los símbolos que se deben aprender, su significado, la historia que acompaña a cada símbolo y lo que implican para el aprendizaje son cuestiones que pueden verse tergiversadas por una mala interpretación. Por ello, el establecimiento de un lenguaje común y la ayuda a los que no están familiarizados con este lenguaje se torna esencial en estos espacios. En ellos, el que enseña —o el líder— juega un papel esencial.

Existe mayor énfasis en la multiculturalidad cuando en el caso anterior el profesor también proviene de una cultura diferente. Varias son las posibles soluciones: la búsqueda de una lengua intermedia conocida por el profesor y algunos estudiantes que sirvan de intérpretes al resto, la búsqueda de traductores *online*, como www.deepl.com con una alta fiabilidad, el uso del lenguaje profesional o de las asignaturas como base para una integración cultural, así como la combinación de varias de ellas. Las posibilidades de comunicación y aprendizaje de la época actual son casi ilimitadas cuando se potencia la multiculturalidad desde las instituciones educativas. Las posibilidades de acceso a las tecnologías para personas de culturas diferentes hacen que las relaciones interculturales ya sean parte de lo cotidiano del ser humano actual. Los espacios que proveen diversas organizaciones como los MOOC (Wei *et al.*, 2023) son alternativas interesantes para aprender, ya que una de sus características es precisamente la multiculturalidad; estas opciones se proponen ser accesibles a todos los que quieran aprender, más allá de sus diferencias (Ucha, 2023). Las redes sociales para científicos, el establecimiento de *rankings* científicos y universitarios, así como

el hecho de que el acceso a las personas y a la información sea instantáneo ha permitido un incremento de la movilidad académica a niveles muy altos (Yuqi, 2023).

Tampoco se puede afirmar que los procesos culturales a cualquiera de estos niveles sean homogéneos; en este sentido, habría que hablar de contracultura, otro de los procesos reconocidos en la literatura (Jones, 2022). Existen visiones globalizadoras de la cultura que impiden relaciones multiculturales al imponer ciertas visiones como las únicas aceptadas y marginar otras que no se consideran apropiadas. Todos estos elementos culturales y contraculturales tienen su reflejo en los procesos educativos.

Las contraculturas surgen a partir de la negación de la cultura del otro y de imponer una única cultura como la verdadera. Muchos de los conflictos de la humanidad hoy tienen su base en la imposición de culturas desde una visión hegemónica del desarrollo de la humanidad. Tampoco es posible dejar de mencionar las guerras culturales, en las que se echa mano de todos los medios disponibles para imponer una determinada cultura; ésta es una forma más de dominación igualmente efectiva, porque implica el menosprecio de las culturas no aceptadas y la marginalización de sus representantes. La narrativa de la cultura dominante, de acuerdo con Laccueille y Baars (2014: 35), "...tiene la responsabilidad de proporcionarnos 'recursos narrativos' adecuados para mantener una historia de vida satisfactoria a lo largo de toda la vida" (traducción del autor). Se trata de una narrativa que proporciona los argumentos para afirmar por qué esa es la cultura "correcta". Inexorablemente, la existencia de una cultura dominante lleva implícita la creación de una contracultura que preserve las cosmovisiones subalternas. La construcción de estereotipos que marginalizan a las culturas "no correctas" llega a las aulas —así como a otros espacios de aprendizaje— y margina tanto a docentes como a estudiantes. Los espacios dejan de ser de aprendizaje y se

convierten en espacios de reafirmación, por un lado, y dominio, por el otro.

Siempre que exista negación al diálogo y se promueva una cultura que reprima a otras existirán contra-narrativas, entendidas como "...una historia que se resiste a una identidad opresiva e intenta sustituirla por otra que inspire respeto" (Laceulle y Baars, 2014: 37, traducción del autor); esto causa mucho daño en el espacio de aprendizaje, pues promueve la exclusión y la agresión. Cabe añadir que las contra-narrativas no sólo deben imponer respeto, sino también abrir oportunidades para reconocer e incluir componentes de significado en la vida que antes no estaban disponibles debido a las narrativas dominantes opresivas. La cultura de represión y la contracultura constituyen un par dialéctico, pues la existencia de una condiciona la existencia de la otra, unidas a través de la lucha de una contra la otra. Éstas pueden existir en todos los niveles educativos, en los diferentes colectivos encargados de la enseñanza, en las diferentes organizaciones y comunidades, y a nivel social.

"La contracultura puede ejercer su papel desafiante en tres niveles de resistencia: rechazo, repudio e impugnación" (Laceulle y Baars, 2014: 38, traducción del autor). Estos tres niveles proveen a los que enseñan una base para diagnosticar, a partir de sus manifestaciones, si existe una contracultura subyacente en los espacios de aprendizaje, tanto físicos como virtuales. Este diagnóstico de quienes enseñan no debe servir para buscar las vías para su eliminación, sino establecer los puntos de contacto y las diferencias entre los dos sistemas culturales; de ahí que se promovería un acercamiento para determinar el nivel en que se encuentran los aprendices y mitigar los efectos de la represión cultural como un primer paso. Posteriormente, es importante establecer vías de comunicación en las que se expliciten argumentos y posiciones, como ya ha sido abordado anteriormente. Posiciones encontradas y culturalmente discrepantes hacen que emerjan sentidos subjetivos

desfavorables al aprendizaje y a una formación humanista, así como la posible deriva hacia guerras culturales en los espacios de aprendizaje. El diálogo es una de las vías fundamentales para la resolución de antagonismos culturales (Huang *et al.*, 2023), aunque no siempre es efectiva cuando una de las partes no desea hacerlo. Durante el aprendizaje lo institucional, las normas y las apreciaciones personales se entremezclan en un entramado en el que se pueden mantener solapadas guerras culturales.

El análisis de la cultura oficial y la contracultura que proviene de los otros espacios puede generar un conflicto cultural en los estudiantes. Para ello es importante determinar cuánta marginalización se establece en la cultura escolar y que persiste en otros espacios o viceversa. También debe ser objeto de análisis el por qué de la marginalización de la cultura, cuáles son los objetivos que se propone y cuáles los grupos a los que se les niega el derecho de expresión a través de la educación. Para lograrlo, la flexibilidad debe ser una cualidad de los encargados de enseñar. Laceulle y Baars distinguen dos formas en las que las narrativas culturales dominantes pueden tener una influencia perjudicial. Por un lado,

...las narrativas culturales dominantes pueden conducir a un posicionamiento social restrictivo de un (sub)grupo específico... haciendo a éste socialmente invisible; también limita las oportunidades de los miembros de este grupo... El segundo perjuicio no procede del exterior, sino del interior de las personas (Laceulle y Baars, 2014: 37, traducción del autor).

Al estar inmerso en un contexto social y cultural que fomenta determinadas historias e imágenes culturales y suprime otras, la visión que uno tiene de sí mismo es ineludiblemente influida por las características que las narrativas culturales dominantes atribuyen a los (sub)grupos a los que uno pertenece o con los que uno se identifica. De ahí que el rechazo

a lo diferente se convierta en algo cotidiano para aquéllos que asumen narrativas culturales dominantes.

No sólo a través del lenguaje se expresa una cultura dominante o una contracultura, sino a través de todo un conjunto de símbolos en donde el lenguaje es una parte. El sistema de símbolos usado en el espacio virtual donde se inserte el que aprende juega un papel esencial en la reafirmación de una cultura del diálogo. El desconocimiento del lenguaje común puede ser suplido por el lenguaje del contenido que se quiere aprender y aun así enfrentará dificultades por un tiempo para lograr comprender las sutilezas culturales implícitas en todo proceso de comunicación. El traslado de un lenguaje a otro, o la traducibilidad, como lo llama Silis (2014), consiste en transferir

...de un significado concreto (o grupo de significados) de una lengua y cultura de sus usuarios a otra lengua y cultura sin cambios radicales de este significado (o grupo de significados). Esto también puede expresarse de una manera más formal: $T = mA(CA) \rightarrow mB(CB)$, donde T es traducibilidad, m es significado, A es lengua de partida (SL), B es lengua de llegada (TL), CA es cultura de la lengua de partida y CB es cultura de la lengua de llegada (Silis, 2014: 283, traducción del autor).

En este contexto, la traducibilidad puede acarrear dificultades para producir subjetividades. Las frases idiomáticas deben tenerse en cuenta cuando se insertan en el espacio virtual. Sólo el dominio del lenguaje común en el contenido de enseñanza logrará que los estudiantes comiencen a generar sentidos subjetivos del aprender y, con ello, a generar procesos de subjetivación para que se convierta en un espacio de aprendizaje.

El estrés asociado a la inmigración (Fanfan y Stacciarini, 2020) también puede darse en forma de estrés por aprender cuando se cambia de un espacio de aprendizaje a otro, el cual se va mitigando durante la aceptación a

cada uno de los nuevos integrantes de la comunidad. En estos espacios de aprendizaje se tiene un objetivo común que une a todos los integrantes: el aprender y las complejidades que este proceso trae. El traslado de la cultura de un espacio de aprendizaje hacia otros puede subvertir el orden de los espacios donde se desea introducir. Incluso puede ser tomado por los integrantes como una contracultura.

Las posibles tensiones sobre liderazgo, reconocimiento u otros pueden aparecer y deben ser resueltos para el bien de la comunidad; sin embargo, se debe prestar especial atención a la emergencia de sentidos subjetivos contrarios a la cultura establecida, que lleven a un pensarse y concebirse nuevamente como grupo humano con un objetivo: aprender para el bien social. Ello supone la idea de una reestructuración continua con un liderazgo colectivo donde las opiniones de todos sean bienvenidas y primen los intereses del todo sobre los personales. La estructuración de una configuración subjetiva social para aprender será siempre autotransformadora. Las tensiones entre sus integrantes pueden ser resueltas o mitigadas a través del diálogo, el cual juega un papel esencial en la aceptación del otro como potencial productor de subjetividades. Según Valeeva y Valeeva (2017: 1567), hay que "...considerar el diálogo como un entorno comunicativo específico que encarna el mecanismo de formación de la persona en las condiciones del multiculturalismo" (traducción del autor).

Otro foco de análisis está entre los espacios de aprendizaje y los libros de texto. Estos últimos son resultado de una rama del saber humano que ya está aceptada por una comunidad y que sienta las bases para el aprendizaje de una cultura. Sin embargo, los materiales que se encuentran en los diversos espacios están sujetos a polémicas entre los investigadores, ya sea por pesquisas que surgen y no están totalmente aceptadas, porque no están acordes a los procesos culturales del país donde está situado el estudiante o por otras razones. El libro de texto es un portador de la cultura

oficial, considerada como legítima por las instituciones educativas para formar a las nuevas generaciones. Puede suceder que los contenidos que se aprenden en los espacios de aprendizaje no escolares estén en franca contradicción con la cultura que se oficializa en la institución educativa y que se plasma en los libros de texto. Es importante que los encargados de enseñar estén en constante diálogo con los estudiantes para incorporar el uso de otros materiales y escuchar sus argumentos sobre los contenidos que éstos abordan:

De ahí que el diálogo intercultural vaya acompañado de una nueva forma de entender la educación, no sólo como un proceso de asimilación de sistemas de conocimientos, destrezas y competencias, sino también como un proceso de desarrollo personal, de adopción de valores (Valeeva y Valeeva, 2017: 1566).

Los libros de texto y la educación deben ser multiculturales, preservar los aspectos positivos de cada cultura y argumentar acerca de los aspectos negativos de una u otra a través del diálogo. Esta es una vía para la integración armónica de lo que aprende un estudiante en los diversos espacios donde se implica y transcurre su aprendizaje. Por tanto, es de vital importancia analizar los espacios de aprendizaje donde se implican los estudiantes para que las distintas culturas sean el conocimiento a compartir y aprender.

De acuerdo con Ozer *et al.* (2021: 157), “a través del contacto y la interacción interculturales impulsados por la globalización, las personas desarrollan nuevas formas de hibridez cultural, o configuraciones policulturales, con afiliaciones culturales múltiples y combinadas”; esta afirmación se aplica también a los espacios de aprendizaje. Con el contacto múltiple, continuamente se estructuran configuraciones subjetivas de multiculturalidad en las que se integran sentidos subjetivos asociados a los encuentros culturales. Cada uno de estos sentidos subjetivos es portador del simbolismo propio

de la interacción de las culturas, la propia y las que suceden en el espacio, e interactúan —reconfigurando o no— la subjetividad, en un proceso continuo. Para Markey *et al.* (2023: 3), una pedagogía culturalmente responsable refiere a “...un enfoque educativo que adopta una filosofía centrada en el estudiante, que respeta su bagaje cultural y nutre intelectual, social, emocional y políticamente el desarrollo de los estudiantes” (traducción del autor).

Cada uno de los espacios de aprendizaje asumidos por el sujeto se configura en un sistema complejo que se estructura o reestructura a partir de los flujos informacionales que establece con el resto de los sistemas, entre ellos la institución educativa, quien/es enseña/n y el grupo. Cada sujeto integra cada uno de los espacios de aprendizaje a partir de los flujos de información que establece en cada espacio —en el cual puede ser un ente transformador y, a su vez, puede ser transformado—, así como mediante la forma en la que traslada los aprendizajes de un espacio a otro; de esta manera potencia la reestructuración de sus configuraciones subjetivas a través de interacciones sociales cada vez más complejas.

La internacionalización de las instituciones educativas es una excelente oportunidad para generar espacios de aprendizaje en los que confluyan estudiantes de diferentes países. En éstos los estudiantes y profesores aprenden en contextos multiculturales en los cuales se promueve el diálogo como vía esencial para consensuar las semejanzas y diferencias. Los currículos se ven enriquecidos por las experiencias compartidas y, al ser aceptados, pueden convertirse en referencias internacionales. En este proceso, las titulaciones comienzan a ser reconocidas por pares académicos en diferentes espacios laborales internacionales, lo que redundará en mayores oportunidades laborales para una juventud que hoy no las posee en una buena parte del mundo; el currículo mismo puede explotarse más como proceso de formación multicultural, en la medida que incluya espacios de aprendizaje

internacionales debidamente acreditados por la organización formadora.

Asumir la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje impacta directamente en las categorías estudiante y maestro las cuales, como par dialéctico del proceso de aprendizaje, deben ser modificadas (González-Hernández, 2021): los estudiantes que han adquirido conocimientos en espacios de aprendizaje no escolarizados pueden llevarlos al aula y enseñarlos al docente. Bien puede suceder que los conocimientos obtenidos por el estudiante en un curso virtual abierto en línea sean novedosos tanto para el profesor que imparte clases en su asignatura presencial y para el resto del personal con quien interactúa y aprende en su institución, como para el personal no institucional que también le enseña. Estos conocimientos pueden enriquecer lo que debe aprender como parte de su currículo y, por su parte, la dirección de la institución educativa debe propiciar el encuentro con otras culturas. Generar este tipo de estructura organizativa en las instituciones educativas implicaría que el estudiante sea quien enseñe y el profesor y la institución educativa quienes aprenden. Ello estaría en la tensión entre lo asumido como “culturalmente correcto” por la institución educativa y los elementos culturales que ya han sido abordados anteriormente.

En muchas comunidades virtuales pueden darse interacciones de aprendizaje que inviertan el papel de quien enseña y quien aprende en el proceso formativo; por ello se asume que todos aquellos que interactúan con los estudiantes se denominan “los que enseñan” y todos aquellos que aprenden de estas interacciones “los que aprenden”. Todo ello puede llevar a contradicciones entre la organización y la cultura educativa y los estudiantes, por ejemplo, en comunidades virtuales que están fuera del contexto escolar, en las cuales los estudiantes confluyen para aprender y donde se contradice a la “cultura escolar”.

Desde la perspectiva de la interacción entre los que enseñan y los que aprenden debe existir

un proceso de diálogo que conlleve la “...negociación de objetivos, tolerancia y respeto de la individualidad de cada uno de los participantes, así como al establecimiento de principios básicos en los que todos estén de acuerdo” (González-Hernández, 2022c: 10). Esta visión de la interacción lleva directamente a negar la teoría de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zhang *et al.*, 2022). Este proceso dialógico es más común en espacios multiculturales, donde se propone como una vía para solucionar diferencias y fomentar colaboraciones sustentadas en el bienestar de los involucrados (Martínez Sánchez *et al.*, 2022).

El que enseña tiene un papel protagónico en la resolución de las tensiones que pueden suceder frente a lo que se aprende en los restantes espacios de aprendizaje. Para ello, primeramente, quien enseña debe estar preparado en los conocimientos que imparte y el objetivo de su enseñanza. Al mismo tiempo, debe ser una persona con una vasta cultura general que le permita comprender y explicar los sesgos culturales que pueden aparecer en otros entornos. También debe ser profundamente autocrítico para comprender sus carencias cognoscitivas, así como prepararse adecuadamente para ello, frente a quien aprende y ansía conocer, busca información y la contrasta con la que se le aporta.

CONCLUSIONES

El aprendizaje es un proceso de producción mediado culturalmente en el que intervienen múltiples actores, dependiendo de los espacios de aprendizaje donde se involucre el estudiante. Este involucramiento depende también de los procesos simbólicos y emocionales que transcurran en cada uno de ellos. En aquellos espacios de aprendizaje donde el estudiante se involucre se convertirá en sujeto de su aprendizaje y generará espacios de subjetivación que son portadores de una cultura. Los procesos que se dan en los encuentros culturales en estos espacios son mediados por

las necesidades de aprendizaje y brindan puntos de apoyo al intercambio cultural.

Los diseños curriculares en los diferentes niveles educativos deben atender los procesos de producción cultural que transcurren durante el aprendizaje. Los procesos de investigación son esencialmente procesos culturales en los cuales se producen conocimientos según normas, símbolos, signos y conductas culturalmente producidas por los seres humanos que intervienen en ellos. De la misma manera, la práctica en organizaciones empleadoras provee de los elementos culturales propios, ya que constituyen espacios de aprendizaje donde el estudiante subjetiva la tensión entre la cultura de la organización empleadora o no educativa y la organización educativa de donde proviene.

Los espacios de aprendizaje pueden incluir personas con culturas totalmente diferentes y que, en ocasiones, son antagónicas entre sí. El establecimiento de lenguajes

comunes en dependencia del propósito del espacio de aprendizaje conlleva a minimizar las tensiones culturales que se producen. El diálogo se convierte en la vía por excelencia para el tratamiento de las tensiones culturales que ocurren, y el papel del líder es fundamental en ese proceso. La emergencia de sentidos subjetivos contrarios debe analizarse como una oportunidad para el cambio.

Los espacios de aprendizaje confluyen en un sistema que cada persona crea para involucrarse en el aprender. El traslado de procesos culturales de un espacio a otro impacta en las categorías didácticas profesor, estudiante y grupo, pues el estudiante puede ser portador de un nuevo contenido que enseñe al profesor. El respeto a la opinión del otro y la flexibilidad en el cumplimiento de los objetivos curriculares ayuda a la multiculturalidad en los procesos formativos en los distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

- ASRIZAL, A., Y. Yurnetti y E.A. Usman (2022), "ICT Thematic Science Teaching Material with 5e Learning Cycle Model to Develop Students' 21st-Century Skills", *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v11i1.33764>
- BIESTA, Gert (2023), "Becoming Contemporaneous: Intercultural communication pedagogy beyond culture and without ethics", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, núm. 2, pp. 237-251. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164341>
- DE ABREU Dobránszky, István y Fernando Luis González Rey (2018), "A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva", *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-18.
- DE-ALCÂNTARA, Rauquel y Andressa Martins do Carmo de-Oliveira (2020), "Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: um estudo de caso", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41639>
- DÍAZ Gómez, Álvaro y Albertina Mitjans Martínez (2013), "Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar", *Diversitas: Perspectivas. Psicológicas*, vol. 9, núm. 2, pp. 427-434.
- FANFAN, Dany y Jeanne-Marie Stacciarini (2020), "Social-Ecological Correlates of Acculturative Stress among Latina/o and Black Caribbean Immigrants in the United States: A scoping review", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 79, pp. 211-226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.09.004>
- FARNSWORTH, Kelly (2021), "Challenges in Intercultural Communication", *Vet Clin Small Anim*, vol. 51, núm. 5, pp. 999-1008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2021.04.017>
- FLEER, Marilyn, Fernando González Rey y Nikolai Veresov (2017), "Continuing the Dialogue: Advancing conceptions of emotions, perezhivanie and subjectivity for the study of human development", en Marilyn Fleer, Fernando González Rey y Nikolai Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy, Perspectives in Cultural-Historical Research*, Singapur, Springer, vol. 1, pp. 247-261. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_12
- FOTEVA, Vladimira, Joshua J. Fisher y Caitlin S. Wyrwoll (2023), "Well, What can I do?: An examination of the role supervisors, peers and scientific societies can play in the multicultural student experience", *Placenta*, vol. 141, pp. 65-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.placenta.2023.06.005>

- GONZÁLEZ-Fernández, Daniela, Carolina Iturra Herrera y Osvaldo Hernández González (2022), "Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, núm. 1, pp. 165-182. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2016), "Las leyes de la didáctica y la realidad escolarizada. ¿Necesidad de cambio?", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 44, núm. 3, pp. 85-110.
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2021), "Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 20, núm. 42, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022a), "La competencia de la competencia en la educación superior: una visión sobre la temática", *Uni-Pluriversidad*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.uni-pluri.343310>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022b), "Los parques científicos tecnológicos como espacios de aprendizaje", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 14, núm. S1, pp. 322-333.
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022c), "The Teaching-Learning Process or the Teaching Process and the Learning Process", *Culture & Psychology*, vol. 29, núm. 1, pp. 96-115. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X221097610>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo, Maritza Petersson Roldán y Marcelina Moreno García (2024), "Creative Learning in Final Year Students in Computer Engineering: A case study of the University of Matanzas", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 52, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101479>
- GONZÁLEZ Rey, Fernando Luis (2017), "Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada", *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, vol. 1, núm. 4, pp. 13-36.
- GONZÁLEZ Rey, Fernando (2019), "Subjectivity in Debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology", *Journal of Theory Social Behavior*, vol. 49, núm. 2, pp. 212-234. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- HUANG, Ivy S., Yoyo W.Y. Cheung y Johan F. Hoorn (2023), "Loving-Kindness and Walking Meditation with a Robot: Countering negative mood by stimulating creativity", *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 179, pp. 103-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103107>
- HUI, Luotong, Kate Ippolito, Moira Sarsfield y Magda Charalambous (2023), "Using a Self-reflective ePortfolio and Feedback Dialogue to Understand and Address Problematic Feedback Expectations", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2232960>
- JONES, David R. (2022), "Reclaiming Disabled Creativity: How cultural models make legible the creativity of people with disabilities", *Culture & Psychology*, vol. 28, núm. 4, pp. 491-505. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X211066816>
- LACEULLE, Hanne y Jan Baars (2014), "Self-Realization and Cultural Narratives about Later Life", *Journal of Aging Studies*, vol. 31, pp. 34-44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2014.08.005>
- MAGALHÃES Goulart, Daniel (2017), *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*, Tesis de Doctorado, Brasilia, Universidad de Brasilia.
- MARKEY, Kathleen, Brid O' Brien, Christiana Kouta y Claire O' Donnell (2021), "Embracing Classroom Cultural Diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching", *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 16, núm. 3, pp. 258-262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>
- MARKEY, Kathleen, Margaret M.Graham, Dymrna Tuohy, Jane McCarthy, Claire O'Donnell, Therese Hennessy, Anne Fahy y Brid O. Brien (2023), "Navigating Learning and Teaching in Expanding Culturally Diverse Higher Education Settings", *Higher Education Pedagogies*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2165527>
- MARTÍNEZ Sánchez, Alina M., Rosa Esteban Moreno y Manuel Pabón Carrasco (2022), "Análisis de las actitudes hacia el hecho multicultural en una muestra de estudiantes españoles de Magisterio", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 19-34. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.496431>
- MATTHEWS, Adam, Mike McLinden y Celia Greenway (2021), "Rising to the Pedagogical Challenges of the Fourth Industrial Age in the University of the Future: An integrated model of scholarship", *Higher Education Pedagogies*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1866440>
- MORRIS, Michael W., Krishna Savani, Shira Mor y Jae Cho (2014), "When in Rome: Intercultural learning and implications for training", *Research in Organizational Behavior*, vol. 34, pp. 189-215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riob.2014.09.003>

- OZER, Simon, Jonas R. Kunst y Seth J. Schwartz (2021), "Investigating Direct and Indirect Globalization-Based Acculturation", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 84, pp. 155-167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.07.012>
- SĪLIS, Jānis (2014), "Translator's Search of Semantic Appropriateness in the Process of Cultural Transfer", *Revista Humanitariae*, vol. 16, pp. 282-300. DOI: <https://doi.org/10.15181/rh.v0i16.1026>
- SIPPOLA, Markku, Jaanika Kingumets y Liisa Tuhkanen (2022), "Social Positioning and Cultural Capital: An ethnographic analysis of Estonian and Russian language social media discussion groups in Finland", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 86, pp. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.10.005>
- SUBERO, David (2020), "Funds of Identity and Subjectivity: Finding new paths and alternatives for a productive dialogue", *Studies in Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 74-94. DOI: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>
- SYARIFAH, Atik y Faqih Nabhan (2022), "Effect of Organizational Culture on Employee Performance of MSMEs With Creativity and Motivation as Mediation Variables", *Ekonomika Syariah. Journal of Economic Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 177-188. DOI: <https://doi.org/10.30983/es.v6i2.5659>
- SZE GOH, Adeline Yuen (2020), "Learning Cultures: Understanding learning in a school-university partnership", *Oxford Review of Education*, vol. 47, núm. 3, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1825368>
- TADESSE, Abraham, Sami Lehesvuori, Hanna Posti-Ahokas y Josephine Moate (2023), "The Learner-Centred Interactive Pedagogy Classroom: Its implications for dialogic interaction in Eritrean secondary schools", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 50, núm. 3, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101379>
- TRIADÓ-Ivern, Xavier M., Pilar Aparicio-Chueca y Natalia Jaria-Chacón (2015), "Value Added Contributions of Science Parks-the Case of the Barcelona Scientific Park", *International Journal of Innovation Science*, vol. 7, núm. 2, pp. 139-151.
- TUCKER King, Carie S. y Kylar S. Bailey (2021), "Intercultural Communication and US Higher Education: How US students and faculty can improve international students' classroom experiences", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 82, pp. 278-287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>
- UCHA, Chimobi R. (2023), "Role of Course Relevance and Course Content Quality in MOOCs Acceptance and Use", *Computers and Education Open*, vol. 5, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100147>
- VALEEVA, Rosa y Agzam Valeeva (2017), "Intercultural Education from Russian Researches Perspective", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, pp. 1564-1571. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.246>
- VERAKSA, Nikolay E., Nikolay N. Veresov, Aleksandr N. Veraksa y Vera L. Sukhikh (2020), "Modern Problems of Children's Play: Cultural-historical context", *Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, núm. 3, pp. 60-70. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- WEI, Xiaomei, Nadira Saab y Wilfried Admiraal (2023), "Do Learners Share the Same Perceived Learning Outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies", *The Internet and Higher Education*, vol. 56, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>
- YUQI, Lin (2023), "Why They Stay and Why They Return - Understanding international graduates' decision-making on workplace location", *Globalisation, Societies and Education*, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2242286>
- ZANGERLE, Katharina (2023), "Learning and the 'Change Enterprise': Inclusion and ambivalences in an educational action research and development project", *Educational Action Research*, vol. 32, núm. 3, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2203943>
- ZHANG, Wei, Shiyuan Gan, Huagang He y Shengping Zhou (2022), "Effects of Teaching Behaviors on the Effectiveness of Classroom Learning Time", *International Journal of Education Technology*, vol. 17, núm. 9, pp. 214-229. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i09.30943>
- ZHENG, Yifan, Solange Denervaud y Stephanie Durrleman (2023), "Bilingualism and Creativity Across Development: Evidence from divergent thinking and convergent thinking", *Frontiers Human Neuroscience*, vol. 16, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1058803>