

Una pequeña revolución: hacia la construcción de una didáctica intercultural desde la extensión universitaria

A small revolution: towards the construction of an intercultural didactics from the university extension

Carlos Argañaraz

*Universidad Nacional de Santiago del Estero,
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Argentina*
<https://orcid.org/0000-0002-5059-9643>

e-mail: carlosargar@gmail.com

Raúl Orlando Banegas

*Universidad Nacional de Santiago del Estero,
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Argentina*
<https://orcid.org/0000-0003-4182-8931>

e-mail: raulbanegas2@hotmail.com

Recibido: 10/12/2021
Aprobado: 12/04/2022

RESUMEN

En este artículo presentamos una reflexión acerca de un Proyecto de Extensión Universitaria llevado a cabo en el año 2019, antes de la pandemia de Covid-19. En el mismo desarrollamos una perspectiva teórica crítica acerca de la Didáctica como disciplina, proponiendo como alternativa una Didáctica Intercultural basada en un cuestionamiento a los aspectos subyacentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Comenzamos con una introducción que remite a una actividad inicial o de apertura del taller propuesto, en la que relatamos una situación que se dio en el contexto del aula. A continuación, detallamos la discusión teórica y metodológica que se produjo en el seno de nuestro equipo y con los docentes, con el fin de proponer una mirada distinta a la de la Didáctica Hegemónica. Enseguida nos proponemos desarrollar el proceso de selección de los recursos didácticos que se utilizaron en el proyecto, proceso que estuvo enmarcado en una didáctica otra. Finalmente, y sin pretensión de dar por concluido el proceso, presentamos los resultados a los que se arribaron luego de los talleres de intervención intercultural.

Palabras clave: didáctica; interculturalidad; lengua quichua.

ABSTRACT

In this article we present a thought about a University Extension Project that took place in 2019, before the Covid-19 pandemic. In it we develop a critical theoretical perspective about didactics as a discipline, proposing as an alternative an Intercultural Didactics, based on a questioning of the underlying aspects of the teaching-learning process. We begin with an introduction that refers to an initial or opening activity of the proposed school workshop, in which we relate a situation that occurred in the classroom context. Next, we detail the theoretical and methodological discussion that took place within our team and with the teachers, in order to propose a different view from that of hegemonic didactics. Then we propose to develop the selection process of the didactic resources used in the project, a process that was framed in different didactics. Finally, and without pretending to conclude the process, we present the results of the intercultural intervention workshops.

Keywords: didactics; interculturality; Quichua language.

INTRODUCCIÓN

Cuando no quedaron dudas acerca de la esfericidad de la tierra, el cartógrafo Gerard Mercator debió resolver el problema de representarla en una superficie plana, es decir, un mapa. En 1569 su propuesta fue un cilindro tangente al Ecuador. Esta solución tenía como desventaja principal la deformación de la imagen del planeta pero sirvió, principalmente en la época en la que se diseñó, para ayudar en la navegación de los mares y océanos del hemisferio norte, razón por la que se convirtió en modelo de referencia no solo para los navegantes sino para todo el planeta. 400 años después, Gall Peters diseñó un mapamundi que recreaba las verdaderas proporciones de la Tierra, tratando de echar por la borda siglos de una imagen distorsionada.

En el año 2019, se llevó a cabo un proyecto de extensión que proponía llevar la lengua quichua - El quichua de Santiago del Estero, según lo señalan Generoso y Banegas (2020) es un amalgama de varios dialectos quechuas como el sureño y el norteño y a su vez, producto de varias corrientes migratorias en la provincia. Es probable que la lengua quichua, variedad santiagueña, se encuentre en riesgo de desaparición.- a la escuela. Durante uno de los talleres que desarrollamos con el equipo de extensionistas en los colegios, se propuso la observación de dos mapas planisferios. La actividad interpelaba el sentido común de los estudiantes; se les presentaba la proyección de Mercator y la de Gall Peters, se les pedía que los observaran detenidamente y que luego señalaran cuál de ellos les parecía anómalo.

Cuando presentamos los mapas, la mayoría señaló como anómalo al de Gall Peters. Nos habíamos anticipado respecto a este punto durante la elaboración del proyecto y nos preguntamos qué acto pedagógico debía ocurrir para que los estudiantes pudieran cuestionar que la imagen del mundo, de nuestro planeta, no era la archiconocida proyección de Mercator. Lo importante era, a nuestro entender y en diálogo con Kuhn, que pudieran considerar la posibilidad de que el pato sea en realidad un conejo, o al menos que la vacilación los invada.

Para seguir en el terreno de esta elucubración, podemos afirmar que los estudiantes tenían por *normal*- en el sentido kuhniano- que la representación de Mercator era la que mejor reflejaba *lo que el planeta es, visto desde determinada perspectiva*. Desde luego no abonábamos la idea de que pensaban que tenía esa forma, sino que era la única manera válida de representarlo. A la vez, que era posible hacer que pudieran captar alguna variación que los rescate de ese monismo, es decir que vean “cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes” (Kuhn, 2002).

Buscamos entonces, algún camino que nos permita mostrarles que detrás de la misma idea que da forma al planeta- y *lo deforma*-, existían una multiplicidad de realidades que escapaban a su sentido común, algunas venían de generaciones anteriores a ellos y habían conseguido sedimentar las estructuras y categorías para percibir el mundo. Estos discursos tenían, como la distorsión de Mercator, más de 500 años.

UN POSIBLE CAMINO HACIA LA DIDÁCTICA INTERCULTURAL

Para promover una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas y sus respectivas lenguas, ideamos el proyecto de extensión denominado “La Quichua en mi escuela”, desde la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Nos propusimos concientizar acerca de lo imprescindible que es la convivencia de las distintas culturas en el seno de la sociedad, sobre todo en la formación de ciudadanos para un mundo menos desigual. Para cumplir con el objetivo principal nos abocamos a difundir los distintos aspectos lingüísticos relacionados al quichua y a exponer el contexto social e histórico de su aparición y desarrollo en nuestro territorio. Las intervenciones se desarrollarían en dos escuelas de gestión privada y una de gestión pública.

Nos pareció pertinente pensar *dónde* nos ubicaríamos para plantear una alternativa. Poner en cuestión los cimientos mismos de la dinámica del aula era una salida. Como señala Contreras (1994), la didáctica como disciplina puede definirse como aquella que “explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con la finalidades educativas”. Esto implica que la didáctica es una actividad intencional y que las finalidades a las que se hacen referencia tienen que ver con un conjunto de factores políticos, sociales, culturales, históricos e institucionales. En resumen, la didáctica está orientada a comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje integrando los saberes científicos, culturales, metodológicos y actitudinales, para el proceso educativo y formativo de los estudiantes. (Beltrán Veliz, J., y Osses-Bustingorry, S.; 2018)

En ocasiones, la didáctica se presenta influenciada por el paradigma positivista, dando lugar a una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo mecánico, en el cual el docente ejecuta lo que la teoría manda, diseñando la estrategia de enseñanza, los objetivos y los propósitos de manera anticipada y sin tener en cuenta las múltiples escalas en las que se inserta el sujeto-que-aprende. (Ciucci, 2015).

Como bien señala Ferrão Candau (1987) la didáctica fue abordada, entre los años de 1960 y 1970, con énfasis en el tecnicismo y con base en la idea de neutralidad; con posterioridad, entre la década de 1980, el énfasis se puso en la dimensión política, concebida como inherente a cualquier práctica pedagógica, pero con la negación de la dimensión técnica. Es en esta coyuntura que el autor afirma la confluencia dialéctica de lo técnico y lo político para forjar una *didáctica fundamental*.

A partir de la década de los noventa, con la coyuntura negativa de las políticas neoliberales, que también afectaron a la educación, a esta perspectiva de didáctica fundamental se añaden algunos puntos emergentes "como los relacionados con la vida escolar cotidiana, la enseñanza del conocimiento y las relaciones entre la escuela y la cultura". (Ferrão Candau, 2018).

En la década de 2000, a partir de una filosofía desde el centro de la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2013), se comienza a adoptar el enfoque de la crítica posmoderna con el pretexto de englobar una pluralidad de enfoques para repensar la pedagogía y la didáctica, sin perder de vista la criticidad. Por tanto, se trata de trabajar las posibles articulaciones y, sin negar el horizonte emancipatorio de la perspectiva crítica, incorporar nuevas cuestiones que surgen desde la perspectiva posmoderna, como las relacionadas con la subjetividad, la diferencia, la construcción de identidades, la diversidad cultural, el conocimiento -relación de poder, cuestiones étnicas, de género y sexualidad, etc-. La categoría de cultura es, sin duda, central en esta perspectiva.

A partir de la crítica posmoderna, propia de la hegemonía epistémica del centro del sistema-mundo (Dussel, 2000), se actualiza el campo didáctico crítico, incorporando cada vez más las categorías de cultura y vida escolar cotidiana como medios para reinventar la educación y didáctica escolar. Con el aporte de Walsh (2009), la interculturalidad crítica, se comienza a desarrollar y construir una didáctica en una perspectiva intercultural, que se sustenta en tres tesis fundamentales:

1. Se insta a “reinventar” la educación escolar, configurada desde la modernidad, para afrontar los problemas actuales de un mundo complejo, desigual, diverso y plural.

2. La perspectiva crítica de la Didáctica, que tuvo un amplio y significativo desarrollo en Latinoamérica, especialmente a partir de la década de los ochenta en adelante, se ve hoy desafiada por temas que requieren nuevos desarrollos, búsquedas, inquietudes e investigaciones.

3. Es desde el enfoque intercultural que se apuesta por la construcción de este proceso de reencuadre de la Didáctica (Ferraó Candau, 2018)

La interculturalidad crítica involucra no solo luchas por transformaciones estructurales que involucran temas políticos, sociales y culturales, sino que “se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados” (Walsh, 2009), además de contraponer críticamente prácticas que naturalizan las relaciones asimétricas de dominación, ya que no resaltan las desigualdades y diferencias. Por ello se apuesta por la interculturalidad crítica como uno de los medios para dar un nuevo sentido a la didáctica.

Como señala FerraóCandau (2018), la Didáctica Crítica Intercultural asume claramente que “lo importante es reconocer la existencia de diferentes tipos de saberes en la vida escolar cotidiana y buscar estimular el diálogo entre ellos, asumiendo la conflictos que surgen de esta interacción”. En este sentido, posibilita la incorporación de diferentes universos culturales al interior de la escuela, entendida como un espacio de vida dinámico.

ENGENDRANDO LA ACCIÓN

Con base en todo esto, nos planteamos una serie de inconvenientes que se nos presentaban para definir una *didáctica otra*. Como Walsh (2009) señala, la didáctica intercultural es *algo por hacerse*, es un ejercicio propositivo que precisa de la negociación y el diálogo. En este marco planteamos las reuniones con los docentes, el análisis de sus programas de contenidos, de sus secuencias didácticas, de sus estrategias de enseñanza, ejerciendo una vigilancia sobre nuestra propuesta pero también atentos a lo que pudiera surgir de la dinámica.

Teníamos en claro, sin embargo que la centralidad de nuestro planteo debía pasar por una crítica a la modernidad, al eurocentrismo y al proceso de negación y subalternización de grupos y sujetos locales. Esto implicaba revisar los contenidos de la currícula no para quitarlos de la dinámica de la clase, sino para plantear una mirada alternativa que produjera el diálogo entre saberes que esperábamos lograr y del cual los estudiantes debían ser no sólo testigos sino también partícipes.

Para sustentar esta idea central se planeó una caracterización histórica del pensamiento decolonial y atender, al mismo tiempo, a las categorías relevantes para su comprensión: colonialismo, colonialidad y modernidad eurocéntrica con su contenido semántico positivo - como razón emancipadora- y su contenido semántico negativo- el mito del sacrificio-.

En el siglo XV, algunas naciones europeas, como España, Portugal, Francia, Inglaterra y Holanda, comenzaron a expandir sus territorios y engendraron una forma de dominación y explotación no solo de territorios, sino de otros pueblos. Este hecho histórico y político pasó a conocerse como colonialismo, “una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una

población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial”. Quijano (2010)

Una vez que el colonialismo, como estructura de poder, desaparece, da lugar a la colonialidad que es un conjunto de fuerzas interiores que mantienen distintas jerarquías, en las relaciones entre pueblos dominados y dominantes, basadas en la clasificación étnico / racial. La colonialidad emerge en América y desde allí se expande, se globaliza y constituye uno de los elementos de la dominación del capitalismo (Quijano, 2010).

Del colonialismo y la colonialidad, se despliega otro factor determinante para la dominación europea: la modernidad. Dussel (1994; 2000) afirma que hay dos concepciones de la modernidad. El primero es el concepto de modernidad “eurocéntrica”, que indica que los fenómenos intra europeos, que datan del siglo XVI, constituyen los hechos históricos clave para la implantación de la subjetividad moderna, como es el caso de la expansión marítima de Portugal y España (Dussel, 2000)

La otra concepción de la modernidad está demarcada por un hecho histórico que la desprende de la circularidad de los acontecimientos intra europeos. Se trata del “descubrimiento” de América, en 1492, porque a partir de allí, Europa se coloca como el “centro” y constituye a las otras culturas como sus periferias. Este hecho proporciona la organización de un mundo colonial y el usufructo de sus “víctimas” (pueblos originarios conquistados y colonizados) a nivel pragmático y económico.

Desde la perspectiva de Dussel (1994), estas concepciones de la modernidad tienen dos contenidos semánticos. El primero es su contenido fundamental y positivo, es decir la modernidad como emancipación racional, que es un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad las puertas de un nuevo desarrollo histórico del ser humano. El segundo es su contenido semántico secundario y negativo, que remite a la modernidad como justificación de una praxis irracional de la violencia: el irracionalismo moderno.

Este segundo contenido semántico sustenta el “mito de la modernidad”, entendido como un proceso de siete momentos, basado en una relectura de Dussel (1994): (1) sustenta una posición ideológicamente eurocéntrica de que la civilización moderna está más desarrollada, más elevada; (2) su superioridad la “obliga” - como exigencia moral - a desarrollar los pueblos más primitivos, rudos, bárbaros, es decir, los conquistados; (3) Europa se erige como un paradigma de desarrollo; (4) la violencia como “guerra justa” se impone a los pueblos conquistados que resisten el proceso civilizador; (5) la civilización eurocéntrica moderna interpreta la violencia como un acto ineludible en el sentido de un “sacrificio salvador”; (6) los pueblos conquistados son culpables de violencia, de guerra justa - la subjetividad eurocéntrica moderna se hace inocente y emancipadora de la culpa de sus propias víctimas; (7) finalmente, la violencia se presenta como “los costos” de la modernización de pueblos “atrasados”, razas esclavizadas, etc.

APLICANDO LA ESTRATEGIA

Después de este recorrido teórico, decidimos ofrecer una mirada histórica que pusiera en evidencia un proceso que pocas veces se muestra desde esta perspectiva. Creemos que no basta con condenar la denominada “Conquista de América”, ni con describir el atroz genocidio y etnocidio que significó. También había que poner en evidencia el lastre colonial que nos dejó, esa patina imperceptible que tiñe y atraviesa nuestras sociedades.

Por ello nuestra propuesta fue contar la “conquista de América” desde otra perspectiva, mostrando el dispositivo de dominación que se ponía en marcha en nuestras sociedades, y cómo ese dispositivo tuvo ecos en nuestra provincia, negando nuestro pasado negro e indígena (Bonetti, 2013; Grosso, 2008), e invisibilizando a la población quichua hablante mediante una estrategia de homogenización cultural y lingüística. De modo que lo que se buscaba era un objetivo contextualizado, a diferencia de la Didáctica Hegemónica en la que el objetivo y las capacidades se establecen con base en el currículum y de manera anticipada.

Pero nuestra intervención no podía descansar solo en el contenido, no basta hablar de los pueblos originarios y del sometimiento colonial para la praxis de la interculturalidad. También era preciso proponer al menos dos cuestiones que residen en el corazón de la Didáctica General. Una es la relación lineal (vertical u horizontal) entre el docente y el estudiante; en lugar de ello proponer una dinámica circular en la que esta relación se produzca a partir de la reciprocidad y la complementariedad. En segundo lugar, que se privilegie la ética, los valores y actitudes de otras culturas, sin estar centrada en la producción occidental, esto implica cuestionar la idea de una “formación disciplinar” apartada de una ética comunitaria. (Quintanilla Coro, 2012)

Optamos por la transposición didáctica de contenidos académicos, lo cual hicimos posible apelando al uso de las fuentes iconográficas. Recuperamos ilustraciones de la época (grabados, óleos) con el fin de que captarán una situación compleja por medio de múltiples niveles de análisis. La dinámica fue esencialmente un diálogo horizontal en el que los estudiantes intentaban reconstruir nociones como raza y dominación.

Las imágenes seleccionadas procuraban describir los ejes teóricos antes mencionados, capitalismo, colonialidad y clasificación étnico-racial. Se iniciaba con una pregunta abierta, global y se dejaba crecer la interacción entre los estudiantes. Las preguntas globales estaban apuntadas a desarrollar una instancia descriptiva de la imagen en la que se busque su estructura y composición, el punto de vista del autor, su carácter simbólico. Como actividad complementaria, se propuso indagar en los mensajes no explícitos que permiten contextualizar la fuente iconográfica escogida. (Soletic, 2012)

Finalizada esa etapa, decidimos cerrar con una historia de vida para trabajar la dimensión ética de la que hablábamos antes. En efecto, quisimos develar el complejo entramado histórico que llevó a la invisibilización de los quichua hablantes de la provincia. Por medio de la perspectiva histórica expusimos las distintas posturas acerca de la introducción de la lengua quichua en Santiago del Estero, las cuales se pueden resumir en aquellas que sostienen que es pre-hispánica, que ingresa con los españoles y otras que proponen que la introducción es pos-hispánica (Banegas, 2021).

El relato de vida es la historia trágica de una hablante monolingüe que fue confundida con una persona con un trastorno mental, dado que no podía darse a entender por medio de la palabra. En el relato se describe la dura vida de una persona que no pudo insertarse en la sociedad. Indocumentada, sin posibilidades de comunicarse, atravesó varios sucesos dolorosos por su condición de quichuista. La historia de vida permite descubrir la dimensión subjetiva de los actores sociales, a través de ellas es posible captar lo individual frente a las limitaciones y constricciones del sistema social (Soletic, 2012). Más allá de la actividad propuesta, nuestra intención era trabajar la inteligencia emocional, apelando a la empatía. La historia propuesta buscaba develar las consecuencias del etnocidio y la invisibilización de los pueblos originarios que se produjo a partir del siglo XV en Latinoamérica.

CONCLUSIÓN

Abrimos este artículo relatando la reacción de los estudiantes que participaron del proyecto frente a los mapas de Gall Peters y Mercator. Como elemento de control, decidimos dejar para el último esta actividad en una de las escuelas. La respuesta nos sorprendió. Los estudiantes, ya munidos de otros elementos teóricos y metodológicos, como el trabajo con imágenes desde una perspectiva crítica, como las teorías del Sur sobre el colonialismo, la colonialidad del poder y la racialidad, debatieron acerca de las propuestas que significaban los mapas.

Unos pusieron su atención en el tamaño, observando que en la proyección de Gall Peters los países del hemisferio sur, otros señalaron que la de Mercator “intentaba encajar por la fuerza” a los países del norte en el espacio del planisferio.

Paralelamente, nos contactaron otros docentes, de otras instituciones para replicar la intervención en sus lugares de trabajo. Aparentemente, entre los estudiantes se había “corrido la voz” de un taller sobre la quichua, en el que habían descubierto aspectos interesantes sobre algunas poblaciones del interior, cuestiones totalmente desconocidas por ellos y que nunca se habían abordado en la escuela. El relato de Tina, la quichua hablante, había generado un fuerte impacto en los jóvenes, así como la existencia de una gran cantidad de personas que aún hoy hablan la quichua pero solo en el ámbito doméstico.

Para todo el equipo que participó en el proyecto estos hechos funcionan no sólo como un incentivo a seguir trabajando en esta dirección, sino también como un indicio de que en esas aulas, pero sobre todo en el proceso de formación de esos ciudadanos interculturales, nuestra experiencia había constituido una pequeña revolución.

REFERENCIAS

- Beltrán Véliz, J., y Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16, 669-684.
- Bonetti, C. (2016). Memorias y alteridades indias: discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero. San Miguel de Tucumán (Argentina): Universidad Nacional de Tucumán.
- Ciucci, M. R. (2015). Los docentes y la investigación educativa. *Revista “EducaciOnLine” Año 2 N° 23*.
- FerraoCandau, V. M. (1987). La Didáctica y la formación de educadores: de la exaltación a la negación. En *Didáctica en cuestión: investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- FerrãoCandau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.
- Generoso, A. y Banegas, R. (2020). Derribando barreras lingüísticas en tiempos de pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 90-95.
- Grosso, J.L. (2008). Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza. Córdoba: Encuentro.
- Dussel, E. (1994). 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores
- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad e Eurocentrismo. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kuhn, T. S. (2002). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de filosofía*, (74), 7-24.
- Quijano, A. (2010). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Siede, I. A. (Coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Soletic, A. (2012): Las fuentes de información como recursos didácticos para comprender la realidad social. La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT.