

Trascendencia de la investigación en la construcción de la didáctica intercultural

Significance of research in the construction of intercultural didactics

Marcia Fátima Garzón Parra

Institución Educativa número 2. Sede Inmaculada – San Martín, Maicao, Colombia

Universidad de Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0424-0485>

Correo electrónico: marciafgarzon4@hotmail.com

URL: https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8193

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448333>

Resumen

Con el propósito de caracterizar la didáctica intercultural, ver cómo ha sido entendida y desde qué perspectiva sería necesario abordarla como categoría de análisis en una investigación doctoral que tiene por objetivo generar estrategias etnoeducativas desde la didáctica intercultural para la educación primaria a partir de los juegos tradicionales wayuu en estudiantes del departamento de la guajira colombiana. Se desarrolló un estudio con enfoque cualitativo y metodología documental, en el cual encontró una variedad de posiciones y cualidades que abren la complejidad de dicha categoría. En la interpretación de los aportes existentes en la literatura académica emerge como cualidad que congrega esas diferentes perspectiva el hecho de que las posibilidades de desarrollar una didáctica intercultural esta signada por el desarrollo de la investigación, o más precisamente que es requisito indispensable que el docente sea un investigador activo, que trascienda el rol de usuario del conocimiento para convertirse en productor y coproductor de este, dejando en evidencia la trascendencia de la investigación en la construcción de la didáctica intercultural. La revisión crítica de las cualidades que diferentes autores han atribuido a la didáctica intercultural permite argumentar desde la propia interpretación el hilo común, que en las circunstancias actuales es el docente quien puede dar el paso trascendental para romper estructuras y hacer emerger la nueva didáctica, la otra, la intercultural que supera la colonialidad del saber y del ser.

Palabras clave: Didáctica Intercultural, investigación, docentes, coproductores del conocimiento.

Abstract

In order to characterize intercultural didactics, see how it has been understood and from what perspective it would be necessary to approach it as a category of analysis in a doctoral research that aims to generate ethno-educational strategies from intercultural didactics for primary education based on traditional Wayuu

games in students from the department of La Guajira, Colombia. A study was developed with a qualitative approach and documentary methodology, in which a variety of positions and qualities were found that open the complexity of said category. In the interpretation of the existing contributions in the academic literature, the fact that the possibilities of developing intercultural didactics are marked by the development of research emerges as a quality that brings together these different perspectives, or more precisely that it is an indispensable requirement that the teacher be an active researcher, who transcends the role of user of knowledge to become a producer and co-producer of this, making evident the importance of research in the construction of intercultural didactics. The critical review of the qualities that different authors have attributed to intercultural didactics allows us to argue from our own interpretation the common thread, that in the current circumstances it is the teacher who can take the transcendental step to break structures and make the new didactics emerge, the other one, the intercultural one that overcomes the coloniality of knowledge and being.

Keywords: Intercultural Didactics, research, teachers, co-producers of knowledge.

Introducción

Desde la práctica docente en un contexto educativo intercultural, buscando realizar aportes para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje se planteó desarrollar una investigación doctoral con el objetivo de generar estrategias etnoeducativas desde la didáctica intercultural para la educación primaria a partir de los juegos tradicionales wayuu en estudiantes del departamento de la guajira colombiana, dado que se consideró que los juegos tradicionales constituyen una actividad social arraigada en las comunidades indígenas y que a través de ellos se desarrollan procesos de socialización-enculturación significativos, que permiten de una u otra manera la continuidad histórica y cultural de los pueblos considerados minoritarios en los estados nacionales. En ese proceso reflexivo e investigativo se requirió caracterizar la categoría didáctica intercultural, ver cómo ha sido entendida y desde qué perspectiva se abordaría en la investigación en curso.

Para lo cual se emprendió una investigación desde el paradigma cualitativo, de tipo documental, al respecto Reyes-Ruiz y Carmona Alvarado (2020), afirman que “La investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos” (p. 1) estos documentos pueden ser de diferente índole de acuerdo a las necesidades y criterios que el investigador determine en función de los objetivos o propósitos que se plantee. Los autores antes citados señalan que el objetivo principal de este tipo de investigaciones “es dirigir la investigación desde dos aspectos, primeramente, relacionando datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y posteriormente proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión

elaborada en múltiples fuentes dispersas” (Barraza, 2018, citado por Reyes-Ruiz y Carmona Alvarado, 2020, p 1).

En consecuencia, la investigación cualitativa documental tiene el propósito de producir un nuevo conocimiento o interpretación de los discernimientos o juicios que diversos autores han realizado con relación a un tema específico. En el caso concreto de esta investigación se planteó indagar cómo ha sido entendida la didáctica intercultural, para lo cual se planeó en primer término dos ejes centrales de búsqueda, por un lado, se indaga en documentos científicos sobre la noción de didáctica general, mientras que el segundo eje de búsqueda está referido a productos de investigación relacionados con la didáctica intercultural específicamente.

Para la búsqueda, en ambos ejes, se utilizaron como palabras claves, principales: didáctica, didáctica general, didáctica intercultural; siendo complementadas con: etnoeducación, educación e interculturalidad, grupos étnicos y educación propia. En cuanto a los instrumentos utilizados para registrar, valorar y evaluar la información recolectada, se empearon fichas de lectura y matrices de revisión documental, con las cuales es posible puntualizar sistemáticamente los elementos centrales de los documentos recolectados. A partir de esos registros se desarrollaron procesos de clasificación y categorización, que permiten identificar perspectivas en relación con las concepciones de la didáctica intercultural según los diferentes autores consultados para desde un juicio crítico establecer que existe una variedad de posiciones y cualidades que abren la complejidad de la noción didáctica intercultural.

Ahora bien, se destaca en la literatura académica que la clave para desarrollar la didáctica intercultural es la investigación, y es crucial que los docentes sean investigadores activos que no sólo sean usuarios del conocimiento, sino que también lo produzcan, demostrando así la importancia de la investigación en la creación de la didáctica intercultural. De allí que en el presente artículo nos concentramos en exponer los resultados de la investigación postulando la importancia de concebir la didáctica intercultural como una didáctica general otra y las cualidades de esta desde la trascendencia de la investigación en su construcción.

Se concluye que la revisión crítica de las cualidades que diferentes autores han atribuido a la didáctica intercultural permite argumentar desde la propia interpretación que en las circunstancias actuales es el docente quien puede dar el paso trascendental para romper estructuras y hacer emerger la nueva didáctica, la otra, la intercultural que supera la colonialidad del saber y del ser.

La didáctica intercultural construida como una *didáctica general otra*

La didáctica general que, a juicio de Abreu, Gallegos, Jácome & Martínez (2017), emerge como ciencia de la educación a partir del texto “La Didáctica Magna” de Comenio en 1640, se ha desarrollado como una disciplina cuyo objetivo es estudiar los principios, metodologías y estrategias de enseñanza aplicables a cualquier área del conocimiento y a cualquier nivel educativo (Villarroel, Arias & Quintriqueo,

2022). Se encarga de analizar cómo se transmite el conocimiento de manera efectiva, adaptándose a las necesidades de los alumnos y a las características de cada contexto educativo. La didáctica general se encarga de investigar y desarrollar teorías, modelos y técnicas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Ramírez, 2020).

Por otro lado, las didácticas específicas han sido asumidas como ramas de la didáctica general que se enfocan en el estudio y la aplicación de estrategias y metodologías de enseñanza específicas para un área de conocimiento o disciplina en particular, según los planteamientos de Brovelli (2011), constituyen espacios en construcción “entre los conocimientos provenientes de la Didáctica y los provenientes de las distintas disciplinas específicas; se trata entonces de trabajar en la intersección entre estos campos teóricos y en las prácticas de la enseñanza que los requiere” (p. 104). Estas disciplinas se encargan de investigar cómo enseñar de manera efectiva y adaptada a las características propias de cada área del conocimiento.

Las diferencias entre la didáctica general y las específicas radican en su alcance y enfoque, mientras que la general se encargaría de estudiar y establecer los principios, teorías y metodologías generales de la enseñanza y el aprendizaje, aplicables a todas las disciplinas y niveles educativos, centrada en aspectos transversales de la enseñanza, como la planificación de clases, la evaluación, la motivación de los estudiantes, entre otros, proporcionando un marco teórico amplio para abordar la enseñanza en diferentes contextos y disciplinas (Brovelli, 2011). A las didácticas específicas, les correspondería enfocarse en analizar y desarrollar estrategias didácticas concretas para una disciplina o área de conocimiento (González Gallego, 2010), es decir, estarían centradas en las particularidades y características propias de cada campo de estudio, adaptando las teorías generales de la didáctica a las necesidades y demandas específicas de la enseñanza en esa área, ocupándose de aspectos como la selección de contenidos, métodos de enseñanza, recursos didácticos y evaluación particularizados para una disciplina específica.

En este sentido, la relación entre ambas viene dada porque la didáctica general proporciona los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo de las didácticas específicas, las cuales a su vez aplican y adaptan esos principios generales a contextos más concretos y especializados. Ambas perspectivas se complementan y se interrelacionan, contribuyendo al desarrollo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes ámbitos educativos; tal como lo expresa De Camilloni (2007). “La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquélla. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes” (p. 39).

Ahora bien, tal como lo advierte Fernández Soto (2020), al estudiar el caso concreto del pueblo wayuu, estos tienen “una concepción y práctica de la estructura-caracterización del conocimiento” (p. 138) diferentes que no responde a los mismos elementos o procesos de los existentes en la sociedad criolla de origen occidental, afirmación que aquí consideramos válida para los otros pueblos, por tanto desde la perspectiva de la didáctica general no sería correcto, ni justo agregaríamos, abordar los procesos de

enseñanza aprendizaje en una cultura otra, bajo los mismos principios, teorías y metodologías generales de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que estos conocimientos no son una área del conocimiento sino una diferente concepción del conocimientos, de cómo es necesario conocer y de lo qué se debe conocer, por tanto, también plantea nuevas formas de organizar los saberes y las relaciones entre los que enseñan y aprenden.

En este estudio el primer postulado que se realiza es que la didáctica intercultural no constituye una didáctica específica en los términos planteados al explicar la relación entre la didáctica general y las específicas, sino que se presenta o se pretende construir como una *Didáctica General Otra*, que sin negar los aportes ni la existencia de la didáctica general que se ha fundado a partir de Comenio sea capaz de producir principios, teorías y metodologías generales y específicas que “cuestione saberes y conocimientos dados, para pensar en una posición “otra” en las relaciones de poder, del saber y del ser” (Ramírez, 2020, p. 20). Como se ha advertido por diferentes autores:

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. (Argañaraz & Banegas, 2022, p. 77)

Aquí agregaríamos que no solo en ocasiones, sino que esta es la tendencia en el ámbito educativo, por lo menos en el que conocemos y nos desempeñamos, en el cual entes gubernamentales establecen parámetros precisos sobre lo que debe hacer el docente en el aula, imponiendo formatos o plantillas de planificación, horarios, elementos específicos, “siempre conservando el control sobre la estructura general que soporta el propio hecho educativo” (Alarcón, Fernández & Leal, 2020, p. 478), que tienden a transformar al docente en un usuario del conocimiento didáctico, donde el abanico de libertades se restringe a lo que han denominado “contextualización” lo que en la mayoría de los casos se circunscribe a la consideración de los conocimientos previos en relación al tema en estudio.

Pero, además, y este es el problema que interesa, cuando el hecho educativo ocurre en contextos interculturales las posibilidades de “contextualización” son aun más limitadas dado que los contenidos en muchos casos están alejados de la realidad y los saberes propios y cotidianos de los alumnos, familias y comunidades que conforman. Es aquí donde la didáctica intercultural vista como una didáctica específica encuentra mayores limitaciones y se mantiene con teorías, métodos y procesos “arraigados a la colonialidad del saber, caracterizándose de esta forma por su monoculturalidad” (Villarroel, Arias & Quintriqueo, 2022, p. 244)

Las consecuencias de una didáctica intercultural abordada desde la concepción de una didáctica específica, en términos de una disciplina o un tipo de conocimiento específico dentro de una misma

concepción de las ciencias o del saber ya ha sido abordado por diferentes investigaciones, por su parte Alarcón Puentes & Fernández Soto (2018) advierten sobre “las consecuencias que puede tener para la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe el reducir toda la propuesta educativa/curricular a una asignatura más, manteniendo intactos los otros elementos del proceso” (p. 88-89), para referir que la construcción de las estrategias etnoeducativas se ha reducido a la introducción de contenidos propios de las culturas minoritarias en una asignatura independientes de las otras, pero sin desarrollar realmente intercambios, interacciones o producciones interculturales en el sentido de creaciones en las cuales se conjugan los aportes de ambas culturas.

En el caso antes citado, se asume la didáctica intercultural como una estrategias para la introducción de contenidos culturales, siguiendo los mismos métodos y procesos de organización de una asignatura, negando con ello las formas propias de construcción del saber, el sentido y el significado que esos saberes pueden tener en las comunidades para transfórmalos en saberes y contenidos escolares. Al respecto de esta tendencia y como evidencia de lo que implicaría asumir la didáctica intercultural como una *didáctica general otra*, se encuentra la siguiente afirmación:

La educación formal, la escuela como institución está en la obligación de revisar las concepciones y acción en relación con los planteamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del saber/hacer/sentir, no solo con un nivel procedimental en el cual unos contenidos descontextualizados se introducen en una estructura prescriptiva y jerarquizada como si esto resolviera el problema de la construcción de los espacios para la interculturalidad. (Fernández, 2020, p, 164)

Desde esta afirmación, en el contexto de los planteamientos que la autora realiza en su investigación sobre los procesos de producción de conocimiento en la cultura wayuu, reclama la necesidad de una didáctica que vaya más allá de los contenidos y la estrategias de aula, a fin de lograr la construcción de la didáctica intercultural. Walsh (2005), estable también esta diferencia de perspectiva, pero contraponiendo el biculturalismo a la interculturalidad, afirmando que:

A diferencia de la perspectiva bicultural que se define bajo el supuesto de la participación de dos culturas en el proceso educativo, la interculturalidad busca contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias y la diversidad cultural en todos los niveles, modalidades y aspectos del sistema educativo y en relación a cualquier campo de conocimiento. (Walsh, 2005, p. 15)

Con lo cual queda claro que existen niveles diferentes de implicación o de interacción y que no es lo mismo, usar estrategias, incorporar contenidos de la cultura minoritaria, que construir un espacio de interculturalidad, es decir, construir una didáctica intercultural que se sustente en la interacción en condiciones de igualdad de las diferentes culturas involucradas en el hecho educativo.

Cualidades de la didáctica intercultural desde la trascendencia de la investigación en su construcción

A este nivel de la argumentación, la didáctica intercultural se perfila como una ciencia educativa que se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales, promoviendo la interacción de diversas culturas, con el objetivo de fomentar el diálogo entre personas de diferentes orígenes culturales para promover la comprensión y valoración de la diversidad, de enriquecer la experiencia educativa de todos los involucrados, ayudándoles a desarrollar saberes interculturales y comprender el mundo globalizado en el que vivimos.

Ahora bien, comprender y visualizar las cualidades de la didáctica intercultural desde esta perspectiva de una didáctica general otra, nos llevan a afirmar el por qué y el cómo la investigación es un elemento trascendental en su construcción y desarrollo, se considera oportuno introducir ideas sobre los que Gasché (2002, 2005, 2008, 2010) denomina *método inductivo intercultural* (MII), que responde a nuestro juicio a un proceso didáctico intercultural.

El *método inductivo intercultural* (MII) se fundamenta en la participación de los docentes y estudiantes (niños, jóvenes y adultos) en las actividades practicadas en las comunidades indígenas, las que son consideradas como fuentes principales para la elaboración de contenidos y el fortalecimiento del conocimiento indígena. El MII, promovido por Gasché (2008), no es un conjunto ordenado y rígido de reglas, procedimientos y herramientas pedagógicas para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en un salón de clase, sino un enfoque político, epistémico y pedagógico integral para generar aprendizajes socioculturalmente significativos a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario.

Los procesos educativos interculturales que se desarrollan a partir del MII encuentran su punto de partida en las actividades sociales que los habitantes, ancianos, adultos, jóvenes y niños, de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario a lo largo de las diferentes temporadas del año, de un ciclo vital o de la forma de organización del tiempo, propia de esa cultura. La importancia de estas actividades como fuentes de la cultura indígena ha sido destacada por Gasché (2008), quien las sustentó no sólo en el enfoque histórico-cultural desarrollado por Lev Vygotsky (1978) y en la teoría de la actividad de Leóntiev (1977), sino en los principios que rigen las pedagogías propias de diferentes pueblos indígenas de Latinoamérica.

En este sentido, el MII se enmarca en una didáctica intercultural, la cual se presenta como un proceso de interaprendizaje Gasché (2002), un proceso en el cual se está consciente de que los contextos interculturales se caracterizan generalmente por relaciones de desigualdad y de dominación de un grupo sobre otro; y por ello desde la pedagogía intercultural se asume el aprendizaje:

... no como un proceso de transmisión de competencias, habilidades y conocimientos desde el docente hacia el alumno, sino como un proceso evolutivo mutuo (interactivo) y compartido (en

una situación dada) en el cual las competencias, habilidades y conocimientos de ambos participantes se amplían, diversifican y enriquecen. Aparece que en estudios pedagógicos innovadores se asume la reciprocidad de los efectos evolutivos entre docente y alumnos hasta en niveles tan específicos y “técnicos” de la pedagogía como la vygotskiana zona de desarrollo próximo que se contempla ya no como atributo de un individuo, el alumno, sino como esfera compartida entre maestro y alumnos, y se habla de zona de desarrollo próximo colectiva y de que el trabajo en ella tiende a convertirse en un proceso de transformación social (Gasché, 2002, p. 197- 198)

Esta perspectiva de la didáctica intercultural nos remite a dos características fundamentales, por un lado nos habla de las relaciones entre los involucrados en condiciones de igualdad, es decir, una relaciones horizontales en las cuales la visión de uno de los actores no se imponga a los otros; por otro lado, nos plantea esa misma horizontalidad para los contenidos o saberes que entran en juego en el hecho educativo, esto es especialmente relevante en el caso de docentes y alumnos provenientes de tradiciones culturales diferentes.

Desde esta relación entre docentes y alumnos, para la construcción de la didáctica intercultural, es importante acotar los planteamientos del mismo Gasché (2010), en un documento posterior, en el cual plantea que:

El defecto principal de la pedagogía intercultural dominante, basada en la prédica ética y la eficiencia del maestro, reside en su concepción puramente verbal de la cultura y del conocimiento indígena. Revalorarlos equivale, según esa visión, a hablar de ellos, enunciarlos en el aula, expresarlos por escrito o en dibujos y representaciones teatrales, como si se tratara de imitar algo ajeno. La palabra objetiviza el pensamiento, toma distancia de la realidad y hace posible su evaluación crítica. Sin embargo, en una escuela imbuida de valores urbanos, con maestros que se atribuyen un papel “civilizador” frente al indígena, la evaluación crítica de los elementos culturales indígenas mediante una práctica pedagógica exclusivamente discursiva resultará siempre en desmedro de los valores socioculturales indígenas. (p. 116)

En contra parte a esta pedagogía intercultural dominante Gasché (2010) plantea una forma diferente de relacionarse y de incorporar los contenidos – saberes indígenas a las dinámicas educativas, al respecto señala:

No es hablando de las cosas que uno las vive. Para que la revaloración sociocultural se encarne en la juventud indígena y se vuelva una fuerza social capaz de dinamizar las relaciones de dominación que constriñen el universo indígena tiene que ser vivencial. Por esta razón, la escuela intercultural indígena debe preocuparse: 1) por integrar en su práctica las vivencias indígenas –no sólo las referencias verbales a ellas–; y 2) por expresarlas y evaluarlas a partir de su aceptación positiva y placentera por los alumnos –no desde un punto de vista exterior, imitativo-abstracto y sometido a los valores y prejuicios dominantes–. De esta manera, la evaluación crítica de los alumnos se arraiga

en su experiencia positiva de la vida comunal y abarca también la sociedad dominante y sus alcances, favorables y nefastos, en la sociedad indígena. (p. 117)

De esta manera la didáctica intercultural implica una vinculación, una esfera común de enseñanza y aprendizaje entre la escuela y la comunidad, en la cual las dinámicas educativas se den en y desde la vivencia de los involucrados, lo que envuelve considerar la interacción con los contenidos de las culturas dominantes, y los también contenidos de la cultura propia en ambos casos desde las actividades sociales significativas y no como una representación de ellas. Práctica que Gasché (2010) describe como “articulación intercultural de contenidos”, cuyo objetivo es formar personas arraigadas, “en la sociedad y cultura indígenas, y hábiles en desenvolverse en la sociedad dominante y en defender los intereses de su pueblo”. (p. 122)

En síntesis, la didáctica intercultural se plantea como una dinámica educativa en la cual se genera un dialogo de saberes donde los actores involucrados viven la diversidad y en diversidad, desde unas posturas de respeto y crecimiento mutuo. Desde estos planteamientos no basta con incluir en los procesos de enseñanza aprendizaje contenidos de la cultura para lograr el desarrollo de las competencias, es entonces necesario hacer referencia a las cualidades del saber de las comunidades indígenas, tal como lo plantea Gasche (2010)

El “conocimiento indígena” está en las actitudes, las conductas, los gestos y en las palabras. Eso lo olvidan todos aquellos que pretenden rescatar el “conocimiento indígena” mediante encuestas y cuestionarios, que sólo logran inventariar y retener lo que se expresa en palabras, pero pierden de pasada todo lo que sabe el cuerpo, lo que la persona conoce en sus rutinas gestuales y técnicas, en sus actitudes y conductas, que, por ser del orden de las evidencias y de los automatismos o del hábitus, como dicen ciertos sociólogos como Elias ([1939] 1994) y Bourdieu (1972), nunca se expresan verbalmente, no se “verbalizan”. (p. 121)

Por ello el MII plantea que para configurar los contenidos culturales a ser considerados como contexto es necesario partir por la identificación/comprensión de las actividades sociales que son practicadas/usadas desde las concepciones propias como espacios de aprendizaje, y es en este momento que los procesos investigativos, los cuales pueden ser liderados por el docente como responsable del aula, pero contruidos con la participación de todos los actores de las escuela-comunidad-familia se vuelven indispensables para la construcción y desarrollo de la didáctica intercultural.

En este sentido, desde las propuestas de Gasché (2002, 2005, 2008, 2010) la investigación juega un papel fundamental en la construcción de la didáctica intercultural en dos vías fundamentales, por un lado, investigando la practicas culturales específicas, ya que esto permite comprenderlas y valorarlas de manera profunda y respetuosa. Al investigar las actividades sociales que realizan los habitantes de una comunidad, se puede identificar su cosmovisión, sus creencias, sus valores y su forma de relacionarse con el territorio y

con los demás miembros de la comunidad. Al tener un conocimiento detallado de las prácticas culturales de una comunidad indígena, se pueden diseñar estrategias educativas que respeten y valoren su identidad cultural, promoviendo así la interculturalidad y el diálogo entre culturas. La investigación también permite identificar las necesidades educativas de las comunidades indígenas, adaptando los procesos educativos a sus contextos específicos y fomentando así una educación inclusiva y equitativa.

Además, la investigación en el marco del MII también contribuye a visibilizar y valorar el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas, promoviendo su reconocimiento y su incorporación en los procesos educativos. De esta manera, la investigación se convierte en una herramienta indispensable para la construcción de una didáctica intercultural que responda a las necesidades y particularidades de las comunidades indígenas, promoviendo la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo.

Por otro lado, y en consecuencia de lo anterior, la investigación juega un papel fundamental en la construcción de la didáctica intercultural porque al conocer cómo se dan esos procesos de enseñanza y aprendizaje en concreto podemos revisar los cimientos de la didáctica y su vinculación con los postulados pedagógicos, es decir, buscar explicaciones, alternativas y acciones interculturales, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando prácticas pedagógicas y criterios de calidad de la educación desde una perspectiva intercultural, contrastar y producir las teorías psicológicas y pedagógicas que explican el cómo se produce el aprendizaje en los individuos, organizar y estructurar el proceso de enseñanza, estableciendo objetivos, seleccionando contenidos relevantes, diseñando estrategias didácticas y evaluando los resultados obtenidos. Buscar otras formas de medir los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando fortalezas, debilidades y áreas de mejora desde distintas cosmovisiones, lo que permitirá la elaboración de planes de estudios y programas educativos que respondan a los contextos socioculturales y las características de los estudiantes y de los pueblos de los cuales forman parte.

Ahora bien, en esta develación de las cualidades de la didáctica intercultural como una *didáctica general otra*, en aras de profundizar los argumentos de por qué y cómo la investigación es un elemento trascendental en su construcción y desarrollo, se consideran también los planteamientos de otros autores que realizan propuestas en ámbitos o áreas específicas.

Como primer ejemplo tenemos a Villarroel & Quintriqueo, S (2022), quienes plantean una “Didáctica intercultural para las ciencias naturales”, y en el desarrollo de sus argumentaciones realizan afirmaciones de que esta debe ser capaz de “articule los saberes y conocimientos educativos indígenas con el contenido escolar” (p. 244), así mismo que es necesario “repensar la didáctica de las ciencias naturales interculturales con un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial, lo que permite develar nuevas relaciones entre los nodos críticos sistematizados en la literatura revisada.” (p. 245), plantean que: “el docente utilice una didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales que le permita un proceso continuo de construcción, reconstrucción, organización y reorganización de ideas y experiencias con el saber teórico

y práctico en los estudiantes” (p. 247), evidentemente poder alcanzar estas metas requieren de procesos investigativos in situ.

En el mismo tenor se encuentran los planteamientos realizados por Ramírez (2020) cuya propuesta se enmarca en la formación de docentes universitarios, ella afirma que es necesaria “una «didáctica intercultural» que otorgue pertinencia social y sentido político a la formación de docentes en el territorio donde se encuentra emplazada la Universidad (p. 24)” y más adelante señala:

... se indaga en el potencial constructor y transformador que la Didáctica General tiene, desde una perspectiva crítica de la colonialidad/modernidad, por medio de la creación y uso de herramientas conceptuales articuladas en su discurso y su práctica, con una «mirada contra-moderna» que posibilite el desplazamiento de sentidos y significados. (p. 82)

Basta aquí con preguntarnos de qué manera podemos revertir la vía que hasta ahora ha tenido la didáctica si no es investigando y construyendo nuevas alternativas, en este sentido para lograr la interacción entre los saberes provenientes de dos culturas diferentes requerimos conocer ambas culturas y construir puentes tal como lo plantea Albó (2003), cuando afirma que la interculturalidad requiere tanto de una identidad fortalecida, es decir, el conocimiento y valoración de la cultura propia, como del conocimiento y reconocimiento de la alteridad, de los otros que también forman parte de nuestra realidad vivida.

Desde esta perspectiva la didáctica intercultural, construida e implementada a través de la investigación en la cual se conoce lo propio pero también los saberes otros, es entonces posible superar los modos de producción de ausencia o no existencia, señalados por De Sousa Santos (2011a; 2011b), a saber: la ignorancia, el atraso, la inferioridad, lo local o particular y la improductividad o esterilidad, modos que están sustentados principalmente en el paradigma de la monocultura eurocéntrica en el cual las otras formas de pensar y de organizar los saberes son negados en función de una sola estructura y un solo saber que engloba todo y en el cual se pueden colocar “parches” (como ocurre cuando se introducen contenidos aislados y/o descontextualizados) de otros saberes.

Aunque ya se ha delineado en los planteamientos realizados, a este nivel de la argumentación, se considera fundamental puntualizar las características y cualidades de la investigación que se requiere para la construcción de esa didáctica intercultural otra, por supuesto que no es la investigación clásica signada por la episteme y la ciencia eurocéntrica, es una investigación comprometida, decolonial, en la cual se considere la dimensión socio-política-cultural del currículo lo cual implica considerar cómo las interacciones sociales, políticas y culturales influyen en la forma en que se diseñan, implementan y evalúan los planes de estudio en el sistema educativo. Esto significa que se deben tener en cuenta las diferencias culturales, las inequidades sociales y las dinámicas políticas que afectan a los estudiantes, a los docentes y al proceso educativo en general.

Además, esta dimensión implica abordar cuestiones como la diversidad cultural, la inclusión social, la equidad, la justicia educativa y la participación de los diferentes agentes educativos anclados en las comunidades en la toma de decisiones sobre el currículo. También implica considerar cómo se transmiten valores, normas y creencias en el currículo y cómo estos influyen en la formación de identidades individuales y colectivas. Es decir, se parte de esa dimensión socio-política-cultural del currículo en la cual se reconoce que la educación no es un proceso neutral, sino que está influenciado por múltiples factores sociales, políticos y culturales que deben ser tenidos en cuenta para garantizar una educación de calidad y pertinente para todos los estudiantes.

Para comprender en todas sus aristas esta dimensión socio-política-cultural del currículo es relevante una revisión de los planteamientos y experiencias que diferentes investigadores exponen en los dos tomos editados por Walsh (2013, 2017) con el título de "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir", en los cuales se explora las formas en que la educación occidental ha sido utilizada como una herramienta de control y dominación por parte de las potencias coloniales sobre los pueblos indígenas y otros grupos no hegemónicos. Además, propone nuevas formas de pedagogía que desafían y subvierten las estructuras de poder colonial en el ámbito educativo.

Se propone una mirada crítica hacia las prácticas educativas actuales, buscando visibilizar las diversas formas de resistencia y lucha de los pueblos indígenas y grupos no hegemónicos frente al control colonial en el ámbito educativo. En este sentido, la investigación educativa se presenta como un instrumento para la construcción de conocimientos situados, que tomen en cuenta las diferentes cosmovisiones y formas de saber de los pueblos marginados. Se destaca la importancia de la investigación participativa y colaborativa, que involucre a los sujetos implicados en los procesos educativos, en la generación de conocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas. De esta manera, se propone una pedagogía crítica y decolonial, que busque descolonizar el saber educativo y promueva la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica en el ámbito educativo.

Ahora bien, dada la estructura actual de las instituciones educativas en la cual el maestro/docente, sea este directivo o de aula, se convierte en figura central de hecho pedagógico, el que se coloca al frente del aula y “lleva” los contenidos para “entregárselos” al alumno, se postula que este debe actuar como facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje, promoviendo una interacción horizontal y dialógica entre los diferentes agentes educativos y entre estos y el conocimiento. Debe desafiar las narrativas hegemónicas y coloniales presentes en los programas educativos tradicionales, y fomentar la reflexión crítica sobre las diferentes realidades y formas de conocimiento de los pueblos indígenas y grupos no hegemónicos. Además, el maestro debe ser un investigador activo en su práctica docente, cuestionando constantemente sus propias concepciones y prejuicios, y buscando nuevas formas de enseñar que respeten

y valoren la diversidad cultural y epistémica. De esta manera, el maestro se convierte en un agente de transformación social y cultural.

Conclusiones

La didáctica general surge como ciencia de la educación a partir de "La Didáctica Magna" de Comenio en 1640, enfocándose en estudiar los principios, metodologías y estrategias de enseñanza aplicables a cualquier área del conocimiento y nivel educativo. Por otro lado, las didácticas específicas se enfocan en estrategias y metodologías de enseñanza específicas para un área de conocimiento o disciplina en particular. Mientras la didáctica general establece principios generales de enseñanza, las específicas adaptan estos principios a las necesidades de cada disciplina. La relación entre ambas disciplinas es complementaria, ya que la didáctica general proporciona los fundamentos teóricos y metodológicos para las didácticas específicas adaptarlos a contextos más concretos.

La perspectiva intercultural de la didáctica plantea la necesidad de una Didáctica General Otra que cuestione los saberes establecidos y promueva nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Se critica la influencia positivista que limita la libertad del docente y restringe la contextualización en el aula. En contextos interculturales, la didáctica intercultural vista como una didáctica específica se enfrenta a limitaciones al mantenerse arraigada en teorías monoculturales, desde la cual se corre el riesgo de reducción de la educación intercultural a simplemente incorporar contenido cultural que limitan el desarrollo de estrategias interculturales verdaderas.

Se plantea que la didáctica intercultural no debe limitarse a introducir contenidos culturales siguiendo métodos tradicionales, sino que debería enfocarse en comprender y respetar las formas propias de construcción del saber en las comunidades. Se destaca la importancia de superar la visión reduccionista de tratar la interculturalidad como una asignatura más y se enfatiza en la necesidad de una didáctica intercultural que promueva la interacción igualitaria entre diferentes culturas en el ámbito educativo.

La didáctica intercultural se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos interculturales para promover la interacción y comprensión entre distintas culturas. Se considera que el método inductivo intercultural (MII), propuesto por Gasché, se enmarca en una didáctica intercultural que promueve un interaprendizaje consciente de la desigualdad cultural y busca un proceso de transformación compartida entre docentes y alumnos. En la didáctica intercultural se destaca la importancia de relaciones horizontales entre los participantes y la igualdad en la incorporación de saberes de diferentes culturas. Se plantea que la vivencia de los contenidos y saberes indígenas es fundamental en la educación intercultural, y se critica la tendencia a la objetivización y evaluación crítica de estos conocimientos desde una perspectiva externa. Se propone una aproximación vivencial y experiencial para una educación intercultural auténtica que permita a los alumnos arraigarse en su cultura y desenvolverse en la sociedad dominante.

La didáctica intercultural busca un diálogo de saberes en el que se vive la diversidad desde el respeto y el crecimiento mutuo. Simplemente incluir contenidos culturales no es suficiente, se debe reconocer la importancia del saber implícito en las actitudes, gestos y conductas de las comunidades indígenas. El MII destaca la necesidad de investigar y comprender las prácticas culturales específicas para diseñar estrategias educativas respetuosas y valorativas.

La investigación es crucial para reconocer y valorar el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas, adaptando los procesos educativos a sus contextos y promoviendo la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo. La investigación desempeña un papel crucial en la construcción de la didáctica intercultural al permitir comprender y valorar los procesos educativos con el objetivo de identificar prácticas pedagógicas interculturales, teorías pedagógicas y psicológicas, fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

Además, la investigación contribuye a diseñar planes de estudio y programas educativos que se adapten a contextos socioculturales específicos. Distintos autores proponen enfoques específicos para la didáctica intercultural en áreas como las ciencias naturales y la formación de docentes, destacando la necesidad de articular saberes educativos indígenas con el contenido escolar y promover una didáctica que permita la construcción y reconstrucción continua de ideas. En última instancia, el conocimiento y reconocimiento de la propia cultura y de la alteridad son fundamentales para lograr la interacción entre diferentes culturas.

La didáctica intercultural se basa en la investigación que aborde la diversidad cultural y las inequidades sociales en el currículo educativo. Esta investigación debe considerar las interacciones políticas, sociales y culturales que afectan el proceso educativo, tomando en cuenta valores, normas, y creencias transmitidas en el currículo. Se propone una pedagogía crítica y decolonial que desafía las estructuras de poder colonial en la educación, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica. La investigación educativa participativa y colaborativa es fundamental para construir conocimientos situados que reflejen las cosmovisiones y saberes de los pueblos marginados, resistiendo al control colonial en el ámbito educativo.

A través de la didáctica intercultural, se busca enriquecer la experiencia educativa de todos los actores del proceso, ayudándoles a desarrollar saberes/haceres/sentires interculturales y a comprender mejor el mundo globalizado en el que vivimos. Para su construcción y desarrollo se requiere que los actores educativos (escuela-familia-comunidad) amplíen su rol de usuarios del conocimiento escolar a productores de conocimiento desde una perspectiva intercultural. Se plantea que, en el contexto actual de las instituciones educativas, los maestros deben actuar como facilitadores y mediadores en el proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción horizontal y dialógica entre los agentes educativos y el conocimiento. Deben desafiar las narrativas hegemónicas y coloniales presentes en los programas educativos tradicionales, fomentar la reflexión crítica y ser investigadores activos en su práctica docente

para respetar y valorar la diversidad cultural y epistémica, convirtiéndose así en agentes de transformación social y cultural.

A partir de esta concepción de la didáctica intercultural es necesario formularnos preguntas y buscar alternativas en cuanto a:

- ¿Cuáles son los principios y enfoques de la didáctica intercultural en el contexto de cada pueblo o cultura?
- ¿Cómo se pueden o deben incorporar contenidos interculturales en el currículo educativo sin caer las trampas de la monocultura hegemónica?
- ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas más efectivas para promover la interculturalidad en el aula, escuela y comunidad?
- ¿Cómo se pueden gestionar y resolver conflictos interculturales en el contexto educativo?
- ¿Cuál es el papel del docente en la promoción de la interculturalidad en el aula?
- ¿Cómo se puede promover la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en el entorno educativo?
- ¿Qué recursos y materiales didácticos son más adecuados para trabajar la interculturalidad en el aula, escuela y comunidad?

Referencias Bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Alarcón Puentes, J. & Fernández Soto, Z. (2018) La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, 11(1), 77-91. <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4430>
- Alarcón, J., Fernández, Z., y Leal, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*. Año 38. Julio Diciembre, N° 100 pp.458-484 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47184/articulo8nuevo.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Albó, X (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas- Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Argañaraz, C., & Banegas, R. O. (2022). Una pequeña revolución: hacia la construcción de una didáctica intercultural desde la extensión universitaria. *ÑEMITÿRÃ: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, 4(1), 75-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8940886>
- Brovelli, M. S. (2011). Las didácticas específicas: Entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6). 101-120 <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/31>
- De Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. *El saber didáctico*, 23-39. <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Alicia-Camilloni-Didactica-general.pdf>

- De Sousa Santos, B. (2011a) Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39. Universidad del Zulia.
- De Sousa Santos, B. (2011b). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo.
- Fernández, Z. (2020) Teorías educativas emergentes desde el saber hacer wayuu en la relación humano-naturaleza. En InSURGentes. Revista para las antropologías del sur. Mérida, Venezuela. N° 4, Año 2. Julio-Diciembre, 2020. pp. 137-167.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/insurgentes/article/view/17631>
- Gasché, J. (2002). Criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico. Relaciones Estudios de Historia y Sociedad, XXIII (91), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709108>
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global Revista Interamericana de Educación de Adultos 27 (1): 177-2. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085005.pdf>
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coord.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, pp. 279-365
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. En Mundo Amazónico. Vol. 1 (2010): enero-diciembre. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- González Gallego, I. (2010) Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 49, núm. 1, 2010, pp. 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>
- Leontiev, A. (1977). Actividad y conciencia. Moscú: Progreso.
- Ramírez, P. (2020) Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew. Neuquén.EDUCO - Universidad Nacional del Comahue <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16037>
- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6630/La%20investigaci%3b%20documental%20para%20la%20comprensi%3b%20ontol%3b%20del%20objeto%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villarroel, V., Arias, K. & Quintriqueo, S (2022). Didáctica intercultural para las ciencias naturales. Investigaciones en la enseñanza de las ciencias , 27 (2), 243–256. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p243>
- Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos mentales superiores. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Ecuador: editorial Abya-Yala.