

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Hacia el diseño de dispositivos didácticos otros en contextos de heterogeneidad cultural. Artículo de Paula Ramírez. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270103>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Hacia el diseño de dispositivos didácticos otros en contextos de heterogeneidad cultural

Towards the design of didactics dispositifs in contexts of cultural heterogeneity

Rumo ao projeto de dispositivos didáticos outros em contextos de heterogeneidade cultural

Paula Ramírez

Universidad Nacional de Comahue, Bariloche, Argentina
paularamirez@bariloche.com.ar
ORCID 0000-0001-6624-6909

Recibido: 2022-11-12 | **Revisado:** 2022-12-12 | **Aceptado:** 2022-12-14

Resumen

La revisión de la agenda de la didáctica desde una perspectiva reflexiva, colectiva y situada es una tarea permanente y desafiante entre quienes enseñamos didáctica general. En ese marco, este artículo pone en consideración aportes e interrogantes en torno a las condiciones de posibilidad de una didáctica otra, situada en un contexto de heterogeneidad cultural. A partir de recuperar algunas categorías que emergen de la investigación didáctica, se propone la reorientación de las nociones didácticas clásicas de modo que atiendan a la complejidad de lo real, con una mirada que revisa las herencias de la Didáctica como ciencia moderna. En particular se problematiza la idea de diseño y se sintetiza un diseño didáctico intercultural denominado *ñiminkaley*. Dicha categoría emerge del estudio de las relaciones entre didáctica e interculturalidad en el sur argentino, una construcción de conocimiento didáctico en conexión con la trama mayor de enunciamentos críticos en ciencias sociales y humanidades.

Palabras clave: Didáctica; interculturalidad; diseño; dispositivo; *ñiminkaley*.

Abstract

Revising the didactics agenda from a reflexive, collective and situated perspective is a permanent task that constantly challenges those who teach general didactics. This article evaluates contributions and questions relating to the condition of possibility of an alternative teaching approach, situated within a context of cultural heterogeneity. Considering certain categories that arise from research into didactics, we propose that classical teaching concepts be reoriented in line with our complex reality, from a perspective that examines the inherited precepts of the modern science of Didactics. The concept of design is problematized and an intercultural teaching method outlined, called *ñiminkaley*. This category has arisen from the study of relationships between teaching methods and interculturality in southern Argentina, and this construction of didactic knowledge is closely linked to the main framework of critical affirmations in social sciences and the humanities.

Keywords: Didactics; interculturality; design; dispositif; *ñiminkaley*.

Resumo

A revisão da agenda didática a partir de uma perspectiva reflexiva, colectiva e situada é uma tarefa permanente e desafiador para aqueles que ensinam didática geral. Neste contexto, este artigo considera contribuições e perguntas sobre as condições de possibilidade de uma didática outra, situada em um contexto de heterogeneidade cultural. Ao considerar algumas categorias que emergem da pesquisa didática, propõe a reorientação das noções didáticas clássicas para que atendam à complexidade da realidade, com uma visão que revise os legados da Didática como ciência moderna. Em particular, a idéia de design é problematizada e um design didático intercultural chamado *ñiminkaley* é sintetizado. Esta categoria emerge do estudo das relações entre didática e interculturalidade no sul da Argentina, uma construção do conhecimento didático em conexão com a trama maior de afirmações críticas nas ciências sociais e humanas.

Palavras-chave: Didática; interculturalidade; design; dispositivo; *ñiminkaley*

Introducción

“Pensamos y actuamos en un contexto: no hay lenguaje sin contexto, no hay texto sin contexto” (1974, p. 103), afirma Paulo Freire en medio de una reflexión referida a la construcción de conocimiento a partir de la experiencia y sobre los condicionamientos del pensar y el actuar. Atenta a esa advertencia, en este artículo, comparto mi mirada sobre el proceso de revisión de enunciados y categorías didácticas acerca de los procesos de enseñanza.

Asumo que el conocimiento “lejos de ser una entidad o un sistema abstractos, es una forma de estar en el mundo, relacionando saberes, experiencias y formas de vida. Uno de los elementos críticos de este desafío es la propia estructura disciplinaria del conocimiento moderno” (Meneses, 2011:33).

Así, en este escrito, hago el ejercicio de delinear orientaciones didácticas que abran caminos y posibiliten la creación de dispositivos didácticos en contextos de heterogeneidad cultural atravesados por relaciones de poder. Esta búsqueda tiene que ver con preocupaciones y problemas que emergen de la enseñanza de la didáctica general en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche, Argentinaⁱ. A su vez, el recorrido dialoga con aportes recuperados de otros campos de conocimiento que enriquecen y amplían la mirada desde el lugar de enunciación de la didáctica, con la consiguiente y necesaria revisión de la llamada biblioteca colonialⁱⁱ.

¿Qué aportes crean un espacio fecundo para repensar la enseñanza en términos situados? ¿Es posible una reflexión desplazada del centramiento exclusivo de la episteme moderno-colonial que incorpore aquello que, desde la óptica hegemónica, no puede ser enunciado como conocimiento?

En este contexto de interrogación, la interculturalidad entendida como herramienta de descolonización y la incorporación de la mirada crítica periférica en la formación docente orientan la mejora de las prácticas pedagógico-didácticas en términos del derecho a la educación y la defensa de la vida. La idea y la práctica intercultural, en tanto legado de las luchas de los pueblos indígenas para toda la sociedad, constituye un modo de interpelación a la Didáctica. Asimismo, la experiencia intercultural impulsa el énfasis en la dimensión ética, política y cultural de la enseñanza, al visibilizar y desnaturalizar las relaciones de desigualdad en el aula durante la formación y la creación de praxis alternativas en la educación superior.

Interesa destacar que esta problematización no plantea la negación de la Didáctica en tanto ciencia moderna y su agenda clásica, sino que se trata de cuestionar saberes y conocimientos dados a partir del reconocimiento de la persistencia de la colonialidad del poder-saber, es decir, de una jerarquización impuesta por los ejes de poder de lo racial, la clase social, el sexo-género, entre otros, en diversos espacios sociales. Tampoco se trata de negar la posibilidad de una agenda compartida de la didáctica en una escala general, sino que su construcción requiere la consideración de las experiencias singulares, las cuales permiten repensar constantemente las propuestas y experiencias propias de contextos diversos.

De modo que el desplazamiento de sentidos aquí propuesto lleva a una didáctica reorientada por efecto de la revisión de nociones teóricas y de la práctica de enseñanza misma,

donde la noción de dispositivo es clave en la posibilidad de ese tránsito. Tomada de fuentes filosóficas y recreada en el campo pedagógico-didáctico, dicha noción es un recurso fecundo ya que posibilita pensar el poder, el conocimiento y la subjetividad como elementos relacionados que se co-constituyen en las prácticas educativas. Es útil para escudriñar en un tránsito desde posiciones monoculturales, esencialistas y excluyentes de las diferencias hacia perspectivas sociohistóricas y pluriversales. Asimismo, posibilita indagar en la idea de diseño desde perspectivas de las transiciones culturales en el sur y extenderlo al diseño didáctico.

El primer apartado de este ensayo refiere brevemente a la conexión entre la didáctica y la perspectiva de las teorías críticas periféricas con la formulación de una *contra-Didáctica*. El segundo está dedicado, en forma sintética, a desarrollar las nociones de diseño y dispositivo. En tercer lugar, se comparten las condiciones de un diseño didáctico intercultural denominado *ñiminkaley*. Finalmente, en el cierre, se deja planteada la discusión referida a las posibilidades de la didáctica de hacer visibles alternativas epistémicas en términos de diálogo de experiencias y conocimientos. Más que una agenda didáctica actual, se propone una didáctica contemporánea: aquella que no escapa a su tiempo y da lugar a lo que perturba.

Didáctica y teorías críticas periféricas en diálogo

Se parte de entender la didáctica general como un discurso abierto, multidimensional y multirreferencial acerca de la organización y la reflexión sobre la enseñanza. Desde esa premisa, se formula la pregunta acerca de qué nociones nos posibilitan repensar lo cristalizado y naturalizado para construir propuestas de enseñanza otras, basadas en la igualdad como punto de partida. En ese sentido y en términos de un diálogo interdisciplinar, sugiero que las *teorías críticas periféricas* (Grüner, 2016) significan un aporte pertinente y relevante para redefinirlo.

Siguiendo a Eduardo Grüner (2016), los enunciados de esta perspectiva, formulados en términos muy sintéticos, son los siguientes: el reconocimiento de la persistencia de la colonialidad del saber-poder; la modernidad y la colonialidad son procesos que se co-constituyen; la existencia de una articulación de relaciones de poder jerarquizantes, como lo racial, el sexo/género y la clase social; y la constatación de la presencia de un entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial que es necesario resistir, interrumpir y deshabilitar.

El análisis desde dichos enunciados requiere una mirada contra-Moderna: aquella que se realiza desde los márgenes y permite apreciar la trama histórica mayor de relaciones y el registro de las fallas o contradicciones internas que la Modernidad intenta ocultar. A partir de esa noción, se discute la idea de *contra-Didáctica* (Ramírez, 2020) y sus derivas teórico-prácticas para la creación de diseños de enseñanza lugarizadosⁱⁱⁱ. La didáctica como *contra-Didáctica* no es una "anti-didáctica", es decir, no es una negación de la didáctica, sino su versión descentrada, periférica y crítica, lugarizada e intercultural. Incluye pensar la politicidad de la didáctica, tanto en su contribución a la construcción de lo común sin negar diferencias, como a los modos de pensar en este campo.

Desde la perspectiva planteada, es posible redefinir el diseño como:

Un medio para pensar en, y contribuir a, la transición de la hegemonía de la ontología moderna de un solo mundo a un pluriverso de configuraciones socio-naturales. En este contexto los diseños para el pluriverso se convierten en una herramienta para reimaginar y reconstruir mundos locales. (Escobar, 2017, p. 67)

Partiendo del reconocimiento de que cada realidad es singular y requiere una descripción situada, desde sus propios marcos lógicos y bases epistémicas para comprenderla, el tránsito desde una Didáctica moderna a una didáctica *otra*—basada en condiciones de igualdad— parte de la reflexión contextualizada acerca del conocimiento y de las relaciones intersubjetivas que la enseñanza pretende propiciar.

Dispositivo y diseño

¿Está el diseño ligado, inextricablemente, al capitalismo y a una concepción liberal de la política?

(Escobar, 2017, p. 118)

Radicalizar la política del diseño requerirá, como ya he señalado, moverse en los bordes de la episteme de la teoría social occidental, más allá de las tradiciones racionalista, logocéntrica y dualista de la teoría moderna.

(Escobar, 2017, p. 119)

Las categorías de dispositivo y diseño permiten articular la reflexión didáctica en la trama mayor de reflexión histórica y crítica de la colonialidad. Redefinidas en clave *contra-Didáctica*, confluyen en la crítica a la colonialidad del poder, del saber y del sujeto. Se utiliza el concepto de dispositivo en su función estratégica, por su capacidad para enlazar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada. Como noción filosófica situada en el marco de una didáctica crítica e intercultural, contribuye a pensar en la construcción de dispositivos, inmersa en los problemas del presente que no respondan a una lógica de dominación. Asimismo, impulsa a deconstruir los propios esquemas de acción interiorizados en espacios de trabajo colaborativos.

La intersección entre discursos y prácticas que configuran un dispositivo constituyen una disposición para anticipar productos, resultados y procesos determinados. Al interior de sus dinámicas, los procesos de sujeción se materializan impeliendo a las personas a la circulación por ciertos mapas dispuestos para construir ciertas trayectorias sociales y proveer identificaciones habilitadas desde los objetivos definidos. Persigue la articulación saber-poder en un contexto histórico dado y, por derivación, condiciona a las personas, por intermedio de sus experiencias de

vida, en los modos de codificar y decodificar las asunciones de sí mismos. En otras palabras, mediante los dispositivos, se construyen el mundo y las subjetividades, se habilitan determinadas experiencias y las interpretaciones, por cierto jerarquizadas, acerca de esas experiencias.

La categoría de dispositivo puesta en relación con la categoría de diseño potencia la creación de propuestas didácticas con un sentido transformador. En tanto reflexión acerca de “lo que se puede hacer y lo que puede ser”, la noción de *diseño ontológico* planteada por Arturo Escobar (2017) inspira, de modo general, la reflexión en torno a la idea de dispositivo y de diseño desde el campo didáctico crítico —aquel que cuestiona y propone—. Posibilita y enfatiza la intencionalidad de diseñar de un modo no eurocéntrico y decolonial, imaginando diseños más allá de la modernidad y la colonialidad, es decir, con conciencia de que una de las consecuencias del diseño de la modernidad ha sido la supresión sistemática de mundos no modernos. Desde esta mirada, surgen preguntas inquietantes y fuertemente interpelantes al diseño en el campo didáctico: ¿es posible pensar dispositivos otros, desde premisas otras, que no estén basadas en relaciones de desigualdad?, ¿cuáles son las formas dominantes de ser diseñadas por los diseños didácticos?, ¿cómo diseñar dispositivos periféricos para transformar gradualmente nuestras maneras principales de ser y conocer? y ¿cómo crear condiciones durante la formación docente en la universidad más propicias para el pluriverso, para la existencia de otros mundos en condiciones de igualdad, donde lo común incluya lo no común, es decir, lo diverso?

Sin desconocer que se trata de una tecnología fundamental de la política de la modernidad, el diseño está “ligado a las decisiones sobre el tipo de vidas que vivimos y los mundos donde las vivimos; estas son cuestiones normativas que la academia usualmente rehúye dada su predilección por la neutralidad” (Escobar, 2017, p. 97-98). Desde la perspectiva de la geopolítica del conocimiento y de la crítica del eurocentrismo del diseño, es decir, con una lectura alejada de la orientación tecnocrática centrada en el mercado y sin un cuestionamiento a su naturaleza capitalista, Escobar contribuye a la redefinición del diseño desde el punto de vista político-ontológico, como:

Un medio para pensar en, y contribuir a, la transición de la hegemonía de la ontología moderna de un solo mundo a un pluriverso de configuraciones socio-naturales. En este contexto los diseños para el pluriverso se convierten en una herramienta para reimaginar y reconstruir mundos locales. (2017, p. 67)

De modo que el concepto de diseño ontológico se refiere a la interacción entre entendimiento y creación, es decir, a una conversación sobre posibilidades, y que altera el modo de ser en una sociedad a partir de vivir una “ruptura”, idea que va más allá de la representación individual de un problema para enfatizar el involucramiento personal y la participación activa en un ámbito de interés común. En sus palabras:

Las rupturas son momentos en que se interrumpe el modo habitual de ser-en-el-mundo; cuando ocurre una descomposición de este tipo nuestras prácticas consuetudinarias y el papel de nuestras herramientas en su mantenimiento quedan expuestas y aparecen

nuevas soluciones de diseño; podemos sentir, intuitivamente, la idoneidad de esta noción en los miles de casos de rupturas ecológicas en situaciones contemporáneas. (2017, p. 207)

El diseño diseña las condiciones de existencia y, a su vez, del diseño. A partir de ese enunciado, el autor invita a preguntarse por las formas dominantes de ser y la sostenibilidad de la vida en el planeta. En términos de ontología política, ello posibilita repensar lo real y la política y contribuir a la transformación de estructuras de poder desiguales.

Al hablar de diseños autónomos, el autor se refiere a la autonomía como clave de la autocreación de los sistemas vivos o *autopoiesis*^{iv}, y centro del diseño preocupado por lo comunal (entendido como entramado relacional), constituyendo una práctica situada e interactiva, donde las soluciones a la crisis (civilizatoria) crecen desde el lugar del conocimiento local. La perspectiva de diseño y autonomía propone, en términos de hipótesis, la noción de diseños no dualistas, no teleológicos, distanciados de las ideas modernas de proyecto humano de desarrollo, progreso, novedad, orientado por objetivos previstos y cerrados. Desde esta perspectiva, se piensa en marcos abiertos que atenúen la tendencia a pensar y actuar como individuos modernos —y sin negar la capacidad de operar en mundos modernos al mismo tiempo—, brindando orientación, pero sin plantear metas previstas de antemano. Son los llamados *diseños de transición, diseño para la innovación social, diseño autónomo y diseños otros*: un “diseño capaz de guiar procesos colectivos sin puntos fijos de llegada, caminos sin objetivos rígidos, tejidos en lugar de diagramas para la acción, planes de vida en lugar de planes convencionales” (Gatt e Ingol, 2013, citado en Escobar, 2016, p. 357).

La propuesta de diseños autónomos que esboza Escobar debe ser vista en relación con las luchas ontológicas en defensa de los territorios y los mundos-vida de estas, en un contexto regional donde muchas comunidades se encuentran bajo condiciones de ocupación ontológica de los territorios y vidas, con represión y violencia. Cada grupo o entramado socrionatural tiene que abordar este proceso a partir de sus propios recursos y circunstancias históricas, situadas, en un diseño que sustente el pluriverso. Estos crean un mundo intercultural de un tejido más duradero, con antagonismos y complementariedades, donde las diferencias culturales fuertes (modernidades y tradiciones) persisten sin fundirse, y recreando prácticas de larga data, dominando, a su vez, el mundo moderno, sus prácticas y tecnologías.

Avanzar en los diseños requiere, además de procesos profundos y sostenidos en el tiempo, cierta sistematización a partir de responder colectivamente a las preguntas como: “¿Qué se ha hecho? ¿Qué se ha logrado? ¿Qué se ha vivido? ¿Hacia dónde se camina? ¿Qué ha significado el proceso? ¿Por qué hemos hecho lo que hemos hecho?” (Escobar, 2017, p. 41).

Ñiminkaley. Diseñar otros diseños didácticos

Pensar en el diseño desde la ontología política también permite determinar su relación con el proyecto decolonial de avanzar hacia “un mundo donde quepan muchos mundos”.

(Escobar, 2017, p. 125)

Los enunciados de los apartados anteriores de este escrito abren el desafío de imaginar un diseño didáctico intercultural a partir de la consideración de la noción de diseño y ontología política. Desde tal posicionamiento, se destacan las prácticas de diseño para la defensa del territorio, en tanto posibilidad de reconstitución del mundo, en términos de rearticulación de procesos culturales, espirituales, económicos y ambientales (Escobar, 2017).

De modo que, focalizando en la dimensión política del proceso de enseñanza y aprendizaje, es como imagino una propuesta de diseñar otro diseño, que denomino *ñiminkaley*. *Ñimin* significa, en mapuzungun, lengua mapuche, dibujo y diseño que está presente principalmente en los tejidos. Como verbo, *ñiminkaley* significa diseñar como proceso. Nombrada en términos políticos, es una propuesta didáctica intercultural lugarizada, considerando que nombrar constituye un anudamiento de poder, el saber y la subjetividad, con densidad epistémica, capaz de movilizar la experiencia histórica. Implica una construcción con involucramiento personal y la participación activa en ámbitos de interés común.

Lejos de ser una prescripción más dentro de los parámetros de la didáctica tradicional, constituye una herramienta para generar experiencias de enseñanza y aprendizaje desde otro marco. Sus premisas, en clave de ontología política, abren las respuestas a la pregunta por lo real, alojando respuestas pluriversales, articulando variedad de mundos en conexión parcial. Requiere el distanciamiento de los imperativos modernos, caracterizados por una relacionalidad dualista débil y una teleología fuerte, una onto-epistemología de sujetos y objetos preconstituidos y su temporalidad lineal. Tal distanciamiento implica el desplazamiento hacia su opuesto: una relacionalidad fuerte y una teleología débil, donde las entidades no son preexistentes a la relación, sino que esta las constituye de modo que todo es mutuamente constituido. Un diseño didáctico intercultural sería, en ese sentido, una composición abierta.

Esta perspectiva del diseño interpela al diseño didáctico que, desde su impronta/captura moderna, se entiende, habitualmente, como diseño cerrado, con planteo de objetivos fijos que hacen las veces de metas a ser alcanzadas y en términos de “progreso”, controlando el proceso mediante la evaluación. Por el contrario, la noción de diseño abierto requiere repensar colectivamente y desde el principio qué educación queremos, qué enseñanza, qué contenidos, para qué, cuáles serían las características de una propuesta educativa local, *desde acá*. Esta

interpelación puede llegar a desencadenar desplazamientos simbólicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, imaginando propuestas nuevas, categorías y modos de pensar más amplios, interculturales en tanto amplían los significados de los mundos. A diferencia de la lógica de los planes educativos proceso-producto, diseñados desde una perspectiva didáctica tecnocrática o fuertemente prescriptiva, las experiencias en clave contra-Didáctica no pueden universalizarse. En tanto procesos experimentales y experienciales, estas últimas siempre están situadas, ubicadas en un contexto sociohistórico que les da sentido y cuyos resultados no están definidos ni garantizados de antemano, sino abiertos y en movimiento permanente (Ramírez, 2017). En ese sentido, la interculturalidad puede recuperar su potencialidad insurgente y aportar a cuestionar el modelo neoliberal y extractivista vigente sostenido en una ontología de división de la naturaleza y la cultura, el sujeto y el objeto, nosotros y los otros, lo humano y lo no-humano, entre otros binarismos.

Las premisas del *ñiminkaley* condensan las consideraciones teórico-metodológicas planteadas en conexión con aportes conceptuales recuperados de las teorías críticas periféricas, brindando la densidad epistémica que requiere una propuesta pedagógico-didáctica transformadora. En síntesis, son las siguientes: artesanal, lugarizado, crítico, abierto, centrado en la experiencia, relacional, narrativizado y político. No se refieren a unas indicaciones metodológicas fijas a ser aplicadas linealmente, sino que constituyen características orientadoras del diseño, útiles para repensar continuamente el qué, para qué, cómo y con quién de la enseñanza.

Entendido como entramado, el *ñiminkaley* incluye el diseño y el proceso de diseñarlo, con la capacidad de materializar prácticas sociales situadas desde fundamentos contingentes. Requiere entrar en el dominio de la experiencia con la apertura de un espacio educativo que aloje diversas ontologías, con orientación ontológica que liga aspectos antes separados (desde la perspectiva hegemónica dualista). Además, convoca procesos cuyos puntos de llegada hay que crearlos mediante otras relaciones de cooperación, entre lo común y lo no-común, en coexistencia de mundos y activación política de la diferencia. En dicho proceso, la traducción intercultural resulta imprescindible, ya que permite la inteligibilidad y coordinación, sin la pretensión de entenderlo todo. Se busca la atenuación a pensar y actuar como individuos modernos sin negar la capacidad de actuar en mundos modernos al mismo tiempo, en conexión con dispositivos otros, manteniendo la perspectiva interontológica e intraontológica.

La vida sin diseños y sin dispositivos no es una posibilidad históricamente viable, pero ¿qué diseños y qué dispositivos? Una respuesta provisoria y situada a esta pregunta es un diseño articulado con un dispositivo intercultural para todes que produzca otros efectos políticos. Respecto a la subjetividad, las hipótesis son dejar de formar individuos y formar personas singulares en redes de relaciones, acomunades; respecto al conocimiento, conexiones, reflexión y emoción, imaginación y fluido; y, más que poder, pensar en términos de potencia y horizontalidad en condiciones de igualdad.

Consideraciones finales

En tanto práctica social, la enseñanza abarca múltiples dimensiones —de orden político, cultural, epistémico, psicológico y técnico—, de modo que su problematización desborda las definiciones estabilizadas de la didáctica y, en ese sentido, su estudio excede lo disciplinar. Lo ensayado aquí propone un abordaje poliédrico de la enseñanza, atravesado por aportes de otros campos de conocimiento, que posibilitan pensar la didáctica como un campo epistémico expandido junto con la recuperación de su potencia. Dicho abordaje multi e interdisciplinar incluye la reflexión metodológica, renovando el desafío de repensar el método y la metodología en el campo didáctico.

En el ejercicio presentado, las categorías utilizadas actúan de método en situación. En el diseño de dispositivos didácticos otros propuesto, las categorías como interculturalidad, diseño y dispositivo, con sus precisiones epistémicas y operativas, offician de método en el análisis situado de la enseñanza; de manera que este se distancia de las metodologías entendidas como reglas generales o pasos fijos a seguir o aplicar más allá del contexto. El *ñiminkaley*, en ese sentido, una construcción que emerge de una praxis situada como recurso para activar nuevas y buenas prácticas de enseñanza, un diseño capaz de orientar procesos colectivos sin objetivos rígidos y enfatizando la relacionalidad.

Para una escuela y una didáctica modernas, suponer la contingencia del conocimiento en contexto y vivir con la cuestión de “lo real” sin resolver en forma completa implica la enorme tarea de contar con otras certezas (didácticas), un cambio epistémico y de subjetividad complejo y trabajoso de lograr. Sobre todo, porque esta perspectiva crítica periférica e intercultural hace tambalear matrices profundas de los espacios educativos —como la verdad, la realidad, la autoridad, entre otras—, impactando directamente en las relaciones de poder que allí anidan. Sin embargo, un dispositivo desplazado de la modernidad que sea usado a favor de un plan de vida otro parece posible de ser diseñado de manera tal que sus implicancias en esas relaciones sean más igualitarias, más justas, más vitales. Y sin dejar de atender a una actitud pluriversal, ya que todos los mundos están en el pluriverso y se abarcan mutuamente, pero son distintos y sin la jerarquía que define uno como “real” y los demás como “creencias”. Desde esta perspectiva, lo moderno y lo no-moderno están parcialmente conectados, aunque son divergentes; son mundos, cuya existencia es relacional y asimétrica, en muchos casos.

Respecto a la interculturalidad como principio transformador, esta contribuye a interpelar/nos acerca de qué educación queremos, qué enseñanza, qué contenidos, para qué y cómo. Interrogar/nos y problematizar/nos en términos de generar desplazamientos simbólicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje es condición para imaginar propuestas nuevas. En ese sentido, el diseño de dispositivos didácticos interculturales contiene potencialidad insurgente, poniendo en cuestión el modelo moderno/colonial y neoliberal vigente.

A modo de una trama a tejer colectivamente y entrelazando diferentes hebras, lo sintetizado en el *ñiminkaley* es la creación de un dispositivo que potencia relaciones sociales otras, subjetividades otras y conocimientos otros. Los hilos sueltos, los desgarros, las roturas y las

discordancias son bienvenidas como parte de toda propuesta en construcción en el marco de una didáctica contemporánea. Con Giorgio Agamben, se entiende que la contemporaneidad es:

Una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella. (2020, p. 18-19)

Para cerrar el texto, y parafraseando a Paulo Freire en su intervención citada al inicio, reitero que la intención de este ensayo no era la de llegar a conclusiones o definiciones cerradas. La intención era la de provocar un estímulo hacia el diálogo, invitar a continuar la conversación en nuestro campo disciplinar en conexión con otros campos. Espero que eso se haya conseguido.



Opuntia, anilina y tinta. **Carola Alonso Ferrero**

Notas

ⁱ Universidad pública emplazada en *Wallmapu* (territorio ancestral mapuche), *Furilofche warria mew* (ciudad de Bariloche).

ⁱⁱ Valentin Mudimbe (1988) define como biblioteca colonial a la materialización de los proyectos coloniales con sus relaciones jerárquicas y desiguales entre norte-sur basadas en la lógica capitalista monocultural.

ⁱⁱⁱ El neologismo *lugarizar*, acuñado por Arturo Escobar (2017), hace referencia a un contexto no solamente geográfico, sino a un lugar signado por la *colonialidad*, categoría que hace referencia a la estructura transhistórica de la dominación. Implica articular la colonialidad global a proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales (el uso de esta idea desde la mirada didáctica se encuentra en Ramírez, 2020).

^{iv} El término *autopoiesis*, acuñado por Maturana y Varela (1998), hace referencia a la organización autónoma de todo ser vivo y su autoproducción, cuya cognición no tiene que ver con representaciones del mundo, sino con la acción efectiva de un ser vivo en su entorno de existencia.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En *Desnudez* (pp. 17-29). Adriana Hidalgo.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michael Foucault filósofo*. Gedisa.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Freire, P. (1974). *Teología Negra. Teología de la Liberación*. Ediciones Sígueme.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-Modernidad. En J. G. Gandarilla, *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). Akal.
- Meneses, M. P. (2011). Epistemologías del Sur: Diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. En: Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. 31-41. Barcelona: CIDOB.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*. University of Indiana Press.
- Ramírez, P. (2017). La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura Didáctica general en la formación docente universitaria. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (18), 80-90. <https://doi.org/10.25074/07195532.18.726>
- Ramírez, P. (2020). *Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew*. Educo. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16037>
- Santos, B. y Meneses, M. P. (2014). Introducción. En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp.7-17). Akal.