

## **De-construir la universidad: una didáctica crítica desde la tensión epistémica**

*Carlos Alberto Escobar Otero*<sup>4</sup>

*Ma. De la Luz Maldonado Ramírez*<sup>5</sup>

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c146>

### **Introducción**

Este texto se propone reflexionar en clave intercultural y decolonial sobre la complejidad constitutiva de la universidad: como escenario del encuentro y confrontación entre los conocimientos disciplinares de la ciencia occidental y los saberes culturales, histórica y corporalmente situados en las experiencias del mundo; como resultado de la relación entre modernidad-colonialidad-nacionalismos que solidifica el diálogo, silencia las voces diversas y de los oprimidos, homogeneiza identidades, desencarna al sujeto, reproduciendo una experiencia del mundo desde la desigualdad, la exclusión y el sometimiento histórico; como institución institucionalizante de las relaciones y prácticas en el mundo de la vida. Desde nuestro lugar de enunciación y posición de observación, reflexionamos sobre la universidad para desarticular las relaciones de dominación que la academia impone como reglas de juego y buscar otras formas, desde otros saberes, de construir al sujeto docente, su práctica, su agencia y su reflexividad crítica en tensión epistemológica.

El documento parte del encuentro académico y experiencial con colegas docentes, investigadores y administrativos de las universidades La Salle Bogotá y La Salle Oaxaca, con quienes construimos un espacio para compartir inquietudes, dudas, propuestas, experiencias y la lectura de diferentes autores que nos invitan a articular una reflexión colectiva en torno a la educación, la universidad y la práctica docente en clave intercultural.

---

4 Maestro en Docencia, ulsa Bogotá. Investigador-docente, ulsa Bogotá, correo electrónico: [carlosescobar@unisalle.edu.co](mailto:carlosescobar@unisalle.edu.co). <https://orcid.org/0000-0002-4227-681X>

5 Doctora en Estudios Mesoamericanos, unam. Docente del Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, correo electrónico: [senisebiyorum@msn.mx](mailto:senisebiyorum@msn.mx)

Nos preguntamos por la diversidad cultural que atraviesa el entorno educativo: cómo se manifiestan las culturas y sus matrices epistemológicas en el contexto áulico, incorporadas en los estudiantes y en los docentes; cómo es el encuentro entre los saberes de la vida cotidiana y de las culturas y el conocimiento científico inherente a las diferentes áreas disciplinares. También nos preguntamos si, en el entorno lasallista, llevamos a cabo una práctica docente intercultural, guiada por la didáctica crítica. Si no es así, ¿cómo podremos lograrlo?, ¿cuáles serían los posibles senderos a seguir para ejercer una práctica docente intercultural en nuestras universidades lasallistas? Hacemos hincapié en que las universidades La Salle no son universidades interculturales, es decir, su modelo educativo no está guiado por la interculturalidad; sin embargo, no somos ajenos a las realidades diversas que se tejen desde los encuentros y desencuentros entre culturas, como arenas de confrontación y negociación, consenso y disenso, que acontecen en la vida universitaria lasallista desde la variedad de sus contextos.

Lo que a continuación presentamos son unas primeras ideas, un esbozo que parte de pensar nuestra problemática realidad social histórica como latinoamericanos desde las ideas de autores de las humanidades que nos invitan a cuestionar nuestras limitantes institucionales, nuestras formas de socialización excluyentes, nuestra seguridad ontológica basada en el imperio de la razón y la verdad, nuestros discursos hegemónicos: nuestra herencia colonial, ese padecimiento que nos encarnó como seres arrojados a un mundo desigual, en desventaja ontológica, sometidos por una minoría que nos esclavizó, racializó y exotizó, los “buenos salvajes” que con sus recursos naturales sostuvieron el desarrollo industrial de Europa.

Situados en la universidad, ¿cómo es posible la transformación social en el marco de una institución social basada en una estructura excluyente, normativa y violenta? ¿Será posible pensar en una práctica docente des-institucionalizante de la universidad? ¿Cómo sería posible esto considerando la peculiaridad de las universidades lasallianas? Esto nos remite a plantear la necesidad de de-construir el *habitus* escolar/docente, lo cual pasa por señalar cuestionamientos al saber-hacer instituido en la práctica docente a través de la adquisición y transmisión del conocimiento, en singular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, la de-construcción de la práctica docente

y los procesos de aprendizaje en la universidad pasan por el enfrentamiento, el estar frente a formas contrahegemónicas de conocimiento, mejor aún, frente a los saberes de los subalternos, histórica, cultural y corporalmente situados.

### **Imaginar otros mundos desde la educación: problematización sobre práctica docente y aprendizaje en el contexto intercultural latinoamericano**

Si partimos de la propuesta de las pedagogías decoloniales como una apuesta por formas emancipadas de los ejercicios de enseñanza y aprendizaje, entendidas desde el pensamiento de Catherine Walsh como “las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25, en Arroyo, pp. 49-50), un punto de partida necesario es la reflexión en torno a la vivencia, como padecimiento, del colonialismo. Esto implica pensar en las estructuras de dominación colonial, en las formas de sometimiento que implementaron, las cuales triunfaron y siguen vigentes, como también en los mecanismos de socialización de la dominación colonial, mediante los cuales internalizamos la dominación, a la manera de una normalización que va no sólo de hacer normal el sometimiento, sino de hacerlo una norma de convivencia y regulación de las conductas.

En ese sentido, es interesante distinguir al menos dos dimensiones del colonialismo interno, que encontramos en el pensamiento sociológico de Rodolfo Stavenhagen y de Pablo González Casanova. Stavenhagen destaca la dimensión económica espacial del desarrollo del capitalismo en el proceso de acumulación originaria del que participó América Latina en los siglos xvi y xvii, que supuso el establecimiento de centros de desarrollo económico colonial: las sedes de los virreinos, a las que quedarían supeditados los polos periféricos de la producción, que a su vez estarían controlados por la Corona española. Allí podemos identificar las posibilidades de desarrollo diferenciado y las relaciones de dependencia que ya se trazaban entre los virreinos y España,

así como entre los virreinos y las intendencias. En González Casanova, como consecuencia de la dimensión económica del colonialismo interno, aparece la dimensión ideológica: la configuración de una mentalidad colonial que se somete a las estructuras del poder, sin que éste ejerza una amenaza de violencia para asegurar el sometimiento.

Es en esta segunda dimensión, que no es ajena a la primera, que ubicamos el papel que toma la educación en la reproducción del colonialismo interno, en tanto aparato ideológico del Estado, pero también como escenario de disrupción, de rebeldías que denuncian la violencia epistémica que sostiene la Verdad del pensamiento de Occidente, hacia su transformación en “comunidades de comunicación”. Éstas se nutren de los saberes diversos, situados histórica y culturalmente, que se vivencian en lo cotidiano, en nuestra relación con los otros, y en lo no cotidiano, lo que está fuera del espacio-tiempo de la rutina diaria, lo cual implica nuestra relación con lo otro. Dicho de otro modo, las pedagogías decoloniales encuentran en la interculturalidad su motivo, lugar y hecho hacia la transformación social.

En consecuencia, partimos pensando la interculturalidad como un horizonte de mundo, que será posible a partir de transformaciones profundas en la estructura económica y en la estructura mental o ideológica; ello supone otras formas de relacionarnos con la naturaleza, de configurar nuestra naturaleza; otras formas de relacionarnos con los otros, partiendo de su dignidad como seres vivos y personas: el impacto intersubjetivo de la interculturalidad que apunta a la construcción de subjetividades diversas y a la problematización de nuestra alteridad e identidad como seguridad ontológica, las cuales es necesario de reconstruir haciendo evidente las formas de dominación y el ejercicio del poder que las determinan, pues “la interculturalidad se plantea para proyectar la convivencia ética y política en futuras sociedades, con formas alternativas de desarrollo tecnológico y de relacionarse con la naturaleza... nuevas formas de hacer política, inclusivas y con gestiones donde se compartan el poder y las riquezas del mundo: con una ética y una estética de la diversidad lingüística y cultural capaces de (re)educar la sensibilidad y orientar nuevas formas de construir conocimiento” (Godenzzi, 2005 en Pérez y Arqueta, 2019, p. 123). Quizá, sólo así sería posible el diálogo entre culturas, no como integración sino como arena que visibiliza el conflicto en las relaciones antinómicas entre culturas,

lejana a la síntesis integrativa que anula la diferencia y pretende una identidad homogeneizante, sino que elabora desde la complejidad de la diferencia.

El sometimiento, el blanqueamiento y el silenciamiento de la otredad se han institucionalizado como parte del colonialismo interno. Reviste el núcleo duro de las cosmovisiones y lo aprisiona. En ocasiones dirige su mirada hacia el centro y encuentra elementos susceptibles de manipulación instrumental; es lo que Horkheimer y Adorno señalaron con crudeza en su obra compartida, *Dialéctica del iluminismo*: el mito deviene en Ilustración, en tanto que la Ilustración es ya mitología. “El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecentamiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 64).

Si los fundadores de la Escuela de Fráncfort denunciaban el genocidio y sus fuentes filosóficas de justificación como fracaso de la Ilustración, los ecos de muerte de los nacionalismos se articulan en América Latina con las dictaduras, las transiciones a la democracia y el multiculturalismo como política de Estado. Sobre la base de los etnocidios, el Estado pretende el reconocimiento de la diversidad cultural: la axiología neoliberal determina cómo ha de construirse la presencia de la diferencia, una jerarquía de la diversidad funcional al poder. Es el anuncio de la diversidad, su celebración sin la presencia del otro, o mejor aún, con el otro presente en la forma en que lo determina lo determina el Estado: multiculturalismo y blanqueamiento son procesos hegemónicos complementarios, que condensan las identidades en una forma homogénea. De allí que, como menciona Bolívar Echeverría, las culturas se reducen históricamente a las formas nacionales, es decir, se habla de historia de la cultura cuando realmente se estudia la historia de las naciones.

A tal punto ha llegado la reducción nacionalista de lo humano en el discurso moderno, que es común entender “historia de la cultura moderna” como sinónimo de “historia de las culturas nacionales”. El criterio nacional se presenta como el criterio más apropiado a la cosa misma, no sólo porque la Nación es un fenómeno moderno sino porque la humanidad moderna, ella misma, se concibe como un Concierto de Naciones

(Europa y el resto del mundo, es decir, el conjunto de sus Estados satélites). Tiene, en efecto, frente a los otros criterios, la ventaja de que las narraciones que inspira no dejan inexplicada ni la yuxtaposición de las historias particulares de los diferentes sujetos puros (como lo hacen las narraciones *ortodoxamente* geográficas, étnicas, económicas, políticas, etcétera) ni la de las historias parciales de un mismo sujeto (como lo hacen las narraciones especializadas en lo antropológico, lo sociológico, lo económico, etcétera), sino que permite narrar una historia a la vez global y completa, “universal” y “omnicomprensiva”, es decir, capaz de reunir a todos los sujetos particulares de la historia cultural moderna y de incluir todos los niveles de la vida social en los que se desenvuelve esa historia (Echeverría, 1998, p. 164).

Así, pretenden despojarnos del derecho a la memoria creativa, supeditada a la historia como representación colectiva del Estado-nación. De esta forma, es la narración del Estado, “universal” y “verdadera”, la que toma la palabra por encima de los silencios de los oprimidos, que en los movimientos sociales encuentran sus espacios para disputar al poder la dignidad de su palabra y la reivindicación del recuerdo de las víctimas del colonialismo.

Si las historias han sido raptadas por el Estado, que antepone su historia en aras de petrificar la dinámica social del tiempo, la función discursiva del lenguaje se encuentra contenida por los límites del poder: el lenguaje deviene en discurso coercitivo que normaliza la dominación colonial. De esta forma, el decirse genera los sujetos al Estado: el ciudadano, urbanita y cosmopolita. La identidad del ciudadano moderno, el sujeto de derechos creados para salvaguardar su vida y garantizar su bienestar sin importar los costos racionales que ello implique: genocidios y ecocidios. El sujeto social se ha reificado a tal grado de la realidad vivida que el padecimiento de muchos se constituye en la base estructural del bienestar social, el nuevo fantasma que recorre el mundo neoliberal.

Ante este panorama, las reivindicaciones sociales que denuncian las deudas históricas con los oprimidos, los pobres, las minorías racializadas, exotizadas y sexualizadas, articulan la lucha por el espacio público, la construcción de las presencias en el espacio de la política mediante la restauración de la dignidad de la palabra. Dicho de otra forma, en el conflicto sociocultural observamos la

disputa por la presencia de lo diverso en el espacio público, el lugar de encuentro y desencuentro de la política, donde se juega, mediante el concierto de voces en el diálogo, el futuro de nuestras sociedades. De esta forma identificamos un anclaje, a la manera de una cadena significativa que articula las luchas por la presencia de lo diverso en el espacio público con la necesidad de restituir la relación entre el ser y la cosas en el mundo de la vida a través del lenguaje, mediante el cual toman forma las relaciones que establecemos con el mundo, los otros y lo otro.

Esto es así porque, como resultado del colonialismo interno que subyace a las políticas públicas, el Estado ha ensayado modos de anulación del otro, volviendo a la lengua uno de los medios para la integración social culturalista. Esto refiere al imperialismo de la castellanización que, a través de la alfabetización, busca invalidar la presencia de la diversidad cultural en las aulas, uno de los espacios públicos por excelencia, lo que tiene resonancia en los escenarios que la circulan. Es el enfrentamiento entre la educación oficial, institucionalizada e institucionalizante, y otros escenarios de educación no oficiales, el lugar privilegiado de las “pedagogías simbólicas” (Duch, 1997), que hacen de la lengua materna la fuente de los procesos de simbolización hacia el *empalabramiento* del ser y del mundo. Ponemos en palabras nuestra experiencia del mundo, que es afectiva y racional, es decir, sentipensante, sin perder de vista que nuestra experiencia del mundo es social y sus significados se construyen colectivamente. Por ello destacamos que “la lengua materna, que en algunas corrientes románticas del siglo pasado (Herder, Humboldt), fue concebida como una praxis teodiceica pedagógicamente eficaz para hacer frente a las situaciones conflictivas y desestabilizadoras que jamás dejan de plantearse en la vida cotidiana. Sin embargo, conviene no olvidar que la pedagogía como teodicea sólo es realizable y transmisible en el seno de la comunidad” (Duch, 1997, p. 23).<sup>6</sup>

---

6 Lluís Duch, teólogo, filósofo y antropólogo catalán, propone la noción de teodiceas prácticas, las cuales entiende como “el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de la vida. De esta manera, en su paso por el mundo, puede lanzarse a la búsqueda del sentido” (Duch, 1997, p. 24). En tanto praxis de dominación de la contingencia, las teodiceas prácticas se activan mediante la palabra humana, a partir del aprendizaje en los diversos lenguajes por los que se logra la superación del instinto, que no su anulación, como transformación con sentido de la forma de ser y estar en el mundo social.

En consecuencia, los acercamientos a la dinámica del mundo social desde la interculturalidad requieren el retorno del lenguaje (Foucault, 1968).

En la época clásica, el discurso es esta necesidad traslúcida a través de la cual pasan la representación y los seres —cuando los seres son representados en relación con el espíritu, cuando la representación hace visibles a los seres en su verdad—. La posibilidad de conocer las cosas y su orden pasa, en la experiencia clásica, por la soberanía de las palabras: éstas no son justamente ni marcas por descifrar (como en la época del Renacimiento), ni instrumentos más o menos fieles y manejables (como en la época del positivismo); forman, más bien, la red incolora a partir de la cual se manifiestan los seres y se ordenan las representaciones (Foucault, 1968, pp. 302-303).

En la modernidad, el conocimiento de las cosas dejó de constituirse a partir de la confluencia entre las palabras y sus representaciones. Lenguaje y discurso se aíslan el uno del otro. Esa modernidad-colonialidad, que en América Latina experimentamos como el saqueo de nuestros recursos, la explotación de nuestra población, el exterminio de nuestras poblaciones originarias, fue perpetuada por el Estado-nación mediante la desarticulación de las comunidades a partir del despojo de la tierra y los embates contra la lengua materna. Al binomio modernidad-colonialismo se le agrega uno de sus mayores aliados: el nacionalismo. Imaginamos comunidades nacionales mediante la destrucción de comunidades de vivencia.

### **La palabra perdida del sujeto desencarnado: ¿dónde encontrar la cuestión del diálogo?**

El diálogo se percibe problemático, pareciera que es un fin o se planteaba como un fin en sí mismo, a lograr mediante la interacción y la convivencia de las culturas. Un diálogo que ignora las diferencias, el origen, el estado de partida y apunta a lo homogéneo como ideal de convivencia. Es posible plantearse otra aproximación al diálogo, no como un fin sino como un medio para lograr una convivencia que respete las diferencias, que parta del conocimiento de las diferencias culturales, que considere qué hacer con y desde las diferencias. Es un diálogo que no parte de un despojarse, ignorar, hacer invisible o anular las





complejas formas de la relación entre alteridad y otredad, pues son precisamente las diferencias, lo singular, lo que constituye la fuente de sentido que nutre la experiencia vital en lo cotidiano

Es de interés para este análisis la categoría de “comunidades interpretativas” (Fernandez de Oliveira y Ferrão Candau, 2013, en Arroyo, 2016, p. 64), fuertemente vinculada con la idea de las “comunidades de comunicación” retomada por J. García (2016) de Ellacuría (1990), a partir de la cual es posible preguntar qué se construye o qué formas puede tomar la convivencia dinamizada por el diálogo articulado a partir del reconocimiento de las diferencias. Pero en la convivencia no se agota el potencial expresivo de las comunidades, pues convivencia, entendida como “vivir con”, abre la pregunta por el “vivenciar con”, “construir con”, construir sentido, crear condiciones de posibilidad, empoderar a los sujetos y comunidades para explorar y expresar su potencial a fin de reconfigurar sus condiciones de vida.

El diálogo como medio para “construir con”, para “vivenciar con”, apunta a nutrir y cultivar condiciones de posibilidad para la expresión y la liberación de las potencias creativas y creadoras de los sujetos y las comunidades, ampliando el ámbito de lo existencial hacia posibles escenarios que presenten configuraciones alternativas para la convivencia, que al mismo tiempo funcionen en términos de de-construir todo o parte del patrón actual que hunde sus raíces en el pasado-presente colonial. El dinamismo u onda expansiva del que surge la convivencia articulada por el diálogo incluyente puede bifurcarse en diferentes senderos, en pequeños arroyos, que metodológicamente pueden dar lugar a varias imágenes en términos de tipologías que pueden llegar a salir de este tipo de consecuencias de la onda expansiva.

Las discusiones en torno al lugar del lenguaje desde Habermas, Adorno y la Escuela de Fráncfort en cuanto a la acción comunicativa y los diálogos performativos que puedan realizarse, tienen todo que ver con la cuestión del sujeto moderno. Estamos hablando de un sujeto hipotético, en términos de reflexiones teóricas, incorpóreo y descarnado, que busca fijar al sujeto y seguimos hablando de él todo el tiempo, cuando en realidad es un sujeto histórico en transformación. Si no fuera un sujeto en transformación no habría lugar para el diálogo ni para las relaciones y mucho menos para la convivencia; más aún,

que en esta onda expansiva del horizonte intercultural se potencien las posibilidades de transformación del ser humano o del sujeto como tal, posibilita que haya acuerdos pero que también haya disensos.

Reconocer el disenso como un impulso dinámico para provocar la activación del potencial transformador inherente a los sujetos, las comunidades y la cultura es una prioridad. También, caracterizar los tipos de conflictos y gestar procesos desde el diálogo inclusivo y la convergencia de fuerzas para “convivir con” y “construir con”, buscar y posibilitar las transformaciones para la gestión del conflicto de interés en cuanto a estas intermediaciones culturales. Si bien estamos produciendo esta onda expansiva desde un lugar institucionalizado como son la universidad o las instituciones educativas en general, que tienden a ser instituciones institucionalizantes que terminan colonizando el pensamiento, ¿sería posible pensar desde las instituciones algo des-institucionalizante? Considerando que desde las propias instituciones se hacen las reflexiones sobre la interculturalidad y las pedagogías críticas, pedagogías decoloniales, pensemos que hay otras formas de hacer las relaciones y las formas institucionales que actualmente tenemos, a fin de que impacten en las formaciones o transformaciones del mundo de la vida.

## **Una onda expansiva en clave intercultural para la transformación social**

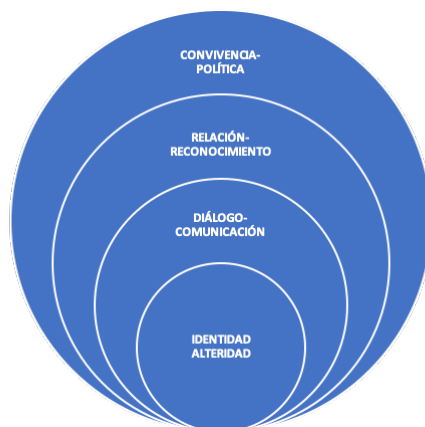
El planteamiento de Salvador y García (2014) es programático en el sentido de señalar un estado de cosas y proponer una alternativa. En clave educativa, pedagógica y didáctica es posible asimilar el enfoque de la siguiente manera: al aula con sujetos anónimos interponer un aula con sujetos reales, con cuerpo y encarnados, en interacción, capaces de diálogo y convivencia; a la cotidianidad en la escuela de espaldas a otro, interponer la capacidad para relacionarse y buscar sentido más allá de las diferencias; al choque cultural en la vida cotidiana interponer la apertura y la negociación de sentidos, sin asimilar la diferencia, sino problematizándola para hacer con ella, más que reconocer su presencia.

Las distinciones básicas entre la multiculturalidad y la interculturalidad pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, que recuperan,

respectivamente, lo que uno y otro término denotan: a) El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; b) El tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; c) El tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos. En este sentido, la interculturalidad supone un grado mayor de apertura y diálogo, pues implica no sólo la coexistencia de matrices culturales distintas, sino el contacto y la negociación entre éstas (Salvador y García, 2014, p. 12).

¿Qué implicaciones tiene, entonces, la interculturalidad? (Salvador y García 2014, p. 13). Los autores responden a esta pregunta señalando una jerarquía de categorías, problemáticas cada una de ellas, con tensiones implícitas, fisuras y rupturas, en una secuencia difusa desde los problemas de la singularidad pasando por el diálogo problematizado, la relación dinámica en permanente reconfiguración y la convivencia como matriz de la reconfiguración permanente del mundo de la vida con sus avances y retrocesos.

Figura 1. *La onda expansiva del horizonte intercultural*



Nota: elaboración propia a partir de Salvador y García (2014, p. 13).

En la vida cotidiana y en el aula el aprendiz vive el lenguaje como mediación para relacionarse consigo mismo y con los otros. Valora el lenguaje por la posibilidad de abrirse un lugar en el sistema de relaciones marcado por el poder,

más que por un sentido relacional, pues “ofrece diversos enfoques del mundo más que este o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente; defiende un sentido relacional del lenguaje más que uno solo representacional” (Repetto, 2001 en Salvador y García, 2014, p. 13).

Este enfoque permite concebir un aprendiz que no es un ente aislado, de elección racional, sino expresión de su cultura entendida en sentido dinámico y adaptativo como posibilidad de enriquecerse y ampliar su propia cultura en el encuentro con las culturas manifestadas en los otros.

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad (Salvador y García, 2014, p. 13).

Si la cultura trasciende a los sujetos particulares, no es menos posible hacer la lectura de lo cultural desde los sujetos, pues es en la vida cotidiana, con los sujetos de carne y hueso, que se hace visible la cultura. No sorprende, entonces, que al referirse a la cultura los autores estén suponiendo, implícitamente, un sujeto colectivo hipotético, pero es posible poner en cuestión que no hay tal sujeto colectivo hipotético sino los sujetos como entidades biológicas vivientes, sensibles, poseedoras de voluntad y en posibilidad de transformar la realidad.

La transposición del discurso de lo impersonal del sujeto abstracto colectivo a la realidad del sujeto viviente y sintiente es un imperativo para la educación, porque en ella la centralidad está dada por el sujeto que aprende. Por otra parte, citando a Piaget en razón del constructivismo cognitivo y a Vygotski en razón del constructivismo social, las previas condiciones de posibilidad del aprendizaje pueden asimilarse a la matriz cultural inherente a las atribuciones de identidad que los mismos sujetos adoptan para comprender su lugar en el mundo de la vida.

1) La convivencia exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, y a la vez requiere de un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él. 2) La multiculturalidad sólo contempla la coexistencia (y no

necesariamente en situación de convivencia) de culturas distintas, mientras que la interculturalidad implica el diálogo entre éstas. 3) Hablar de interculturalidad implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el nosotros y el ellos). 4) Lo anterior requiere, de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble, de absoluta interdependencia (...) la cultura no es más que la forma en que los seres humanos están y actúan en sus entornos de vida (Salvador y García, 2014, pp.13-14).

La convivencia ha sido problematizada por Dietz (2017) en el sentido de las tensiones entre la pretendida universalidad de los derechos humanos y las normas consuetudinarias que regulan las relaciones entre los sujetos pertenecientes a una comunidad. Se presenta una apelación a la sociología como disciplina llamada a participar en la solución de esta tensión y a buscar la convergencia entre los referentes de mayor universalidad y la autodeterminación como atribución de las comunidades.

Sintetizando, en la jerarquía de categorías planteadas para el análisis, el diálogo es mediación y no fin en sí mismo. El fin es político, es la transformación de la realidad en busca de la justicia social. La tensión inicial entre identidad y alteridad se resuelve en favor de la necesidad de ser consciente de las necesidades de los otros y poner los propios talentos al servicio de un nosotros, porque siempre mi bienestar hunde sus raíces en el bienestar de la comunidad. El diálogo es la consecuencia necesaria de la constatación anterior, pero no cualquier diálogo, sino un diálogo con método, con objetivos, con protocolos y tiempos, definitivamente no un diálogo a secas, desestructurado y sin eficacia para el propósito de conjuntar iniciativas, para propiciar la convergencia de miradas de mundo en ocasiones opuestas. Hacer posible un espacio fundamentado y sistematizado de diálogo estructurado, abre paso a las relaciones con la intención del mutuo reconocimiento; éstas suceden en un momento histórico específico, un espacio geográfico real y un entramado de visiones de mundo tejidas en herencias lingüísticas de distinta procedencia. De las relaciones planteadas en el párrafo anterior, se abre paso una política orgánica por la integración del poder emergente de sujetos y comunidades, una construcción del poder desde abajo, como terreno para la convivencia activa, con capacidad para gestionar las tensiones emergentes que le son propias.

## **Reflexiones finales**

¿Hacia dónde miraremos para tener una visión del profesor universitario necesario en tiempos poscoloniales? Orlando Fals Borda (en Herrera y López 2014, p. 18), quien se declara “intelectual del tercer mundo”, es también un referente para el ámbito universitario en la ruta hacia el poscolonialismo bajo el derrotero de la interculturalidad. Como intelectual reflexivo y comprometido con los cambios sociales, comparte con las futuras generaciones un autoexamen, a manera de legado, en su “Carta a Pedro Santana”, en la que exterioriza el deseo por explicarse a sí mismo y a los demás “¿cómo? y ¿por qué actuó?”. Comparte las vívidas tensiones que marcaron su trayectoria vital, en más de una ocasión a pesar suyo, reflexionando que no siempre la vida se marca por nuestras decisiones sino por las necesidades colectivas. Fue afectado profundamente en sus decisiones personales por la constatación de la esclavitud y la explotación en que vive el pueblo y concibió nuevas posibilidades para una nueva ciencia, apta para aportar a los procesos de liberación.

Esta última declaración desnuda la tensión entre la identidad y la alteridad que vive un sujeto real que también es académico, formado en la cosmovisión de los países del norte, intelectual y emocionalmente consciente de los padecimientos del pueblo. Intelectual y emocional, porque concibe la conciencia como síntesis de ambas dimensiones, expresada con el término “sentipensante tropical” que eligieron Herrera y López, compiladores de su obra. Transitó el camino de la autodeconstrucción, esforzándose por guardar distancia de sus privilegios de clase y las más excluyentes lealtades que ello conlleva. Reto particular de las aproximaciones etnográficas que exigen al sujeto sensible guardar distancia y poner en suspenso, lo cual es imposible en términos absolutos, pero necesario en términos relativos, su cosmovisión y sus condiciones de nacimiento en su empeño por compenetrarse con el mundo de vida de un otro individual o colectivo y más si se trata de los oprimidos.

Tensión entre lo particular y lo universal afrontando las incongruencias entre una ciencia que reclama validez universal y los saberes ancestrales, populares y los de las personas reales que, paradójicamente, contienen respuestas a las crisis actuales generadas por la ciencia hegemónica que ha dado pie a la técnica y a la industria depredadora; es así como declara su ideal de trabajo con y para el pueblo colombiano del que quiso “aprender su ciencia y apreciar

su cultura”. En palabras de Fals Borda: “he tratado de contestar el ‘para qué’ del conocimiento en su entorno específico [...] [y] he tendido a referenciar lo universal en las especificidades de mis gentes y culturas, evitando convertirme en parroquial”. Sintió las incongruencias de la llamada “ciencia universal” dándose a la “tarea de investigar y entender las raíces ambientales e históricas y las razones culturales del pueblo del común que pudieran aclarar aquellas incongruencias”. Declara su vocación política desde su labor como científico social, denunciando el colonialismo ideológico de izquierdas y derechas y proponiendo un concepto de política centrado en el diálogo, la reconciliación, la búsqueda de la paz, las relaciones respetuosas en pro de la convivencia activa, dinamizada por la convergencia de aquellos que se reconocen como diferentes, pero creando mecanismos para hacer posible el ejercicio del poder desde la base popular en función de la justicia y del bienestar de las mayorías. En la mirada retrospectiva sobre su trayectoria analiza los efectos de una educación pretendidamente neutra sobre los sujetos de su generación: tan sólo unos pocos jóvenes de aquella época se hicieron conscientes del ocultamiento de las realidades sociales en favor de la permanencia de los privilegios de clase.

Estas preguntas y reflexiones pueden ser significativas para el propósito de imaginar maneras distintas de educar en la universidad desde la didáctica crítica intercultural que interpelen a los maestros que hoy transitan las aulas universitarias. Preguntas apremiantes para los maestros, que hoy se enfrentan a las incertidumbres del cambio y a la transformación acelerada de la realidad, por los daños que la sociedad industrial ha infligido en la naturaleza y en los oprimidos. Traducido a las aulas universitarias es equivalente a que el maestro asigne centralidad a la realidad de los estudiantes con que se relaciona y gestione la necesidad de valorar el conocimiento en función de problemas reales del mundo de la vida de los sujetos inmersos en sus matrices culturales: el conocimiento para el sujeto y no el sujeto para el conocimiento. En palabras de Fals Borda: “he tratado de contestar el ‘para qué’ del conocimiento en su entorno específico”. Pero ello no es posible sin una universidad con vocación desinstitucionalizante, con una organización curricular pensada con el propósito de crear condiciones para el florecimiento de las relaciones interculturales. Las mallas curriculares actuales, salvo contadas excepciones, reflejan el fraccionamiento de la ciencia en disciplinas y el ocultamiento de las realidades de los estudiantes, dejando fuera las realidades sociales, emocionales y existenciales determinantes de los procesos de aprendizaje.

## Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph.5>
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156). iisue-unam.
- » Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- » Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Era.
- » Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- » Herrera Farfán, N. A., y López Guzmán, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda*. 2a. ed. Lanzas y Letras/El Colectivo/Extensión Libros. Colección Pensamiento Latinoamericano.
- » Horkheimer, M., y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Herder.
- » Labrador, J. G. (2016). Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 67-90). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw3ph.6>
- » Pérez, M., y Argueta, A. (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina*. Juan Pablos Editor.
- » Salvador, C. P., y García, M. R. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. InCom-uab



Derechos de Autor © 2025 por Carlos Alberto Escobar Otero y María de la Luz Maldonado Ramírez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.