

Sección: Lenguaje

## El diálogo intercultural: posibilidades desde la cotidianidad y la diversidad

Leoncio Taipei Javier

Universidad Nacional del Centro del Perú

[leotaife@hotmail.com](mailto:leotaife@hotmail.com)

[taipejavierleoncio@gmail.com](mailto:taipejavierleoncio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7142-026X>

Correspondencia: [taipejavierleoncio@gmail.com](mailto:taipejavierleoncio@gmail.com)

Artículo recibido: 04 de octubre de 2019. Corregido: 05 de noviembre de 2019. Aceptado: 03 de diciembre de 2019

Todo el contenido de Germinal, publicados en este sitio están disponibles bajo [Licencia Creative Commons Reconocimiento-](#)

[NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



### Cómo citar:

Taife, L. (2019). El diálogo intercultural: posibilidades desde la cotidianidad y la diversidad. *Germinal*, 2(2), 8 – 19.

DOI:

### Resumen

El presente ensayo es una reflexión alrededor del diálogo intercultural como posibilidad desde lo cotidiano y lo diverso, relacionado con los procesos educativos interculturales. Busca analizar esa posibilidad dialógica a partir de tres ejes fundamentales: analizar el concepto de comunicación intercultural; el análisis de la decolonialidad (postura teórica que ha transitado de manera casi paralela con lo intercultural y que ha sido desarrollado en América Latina); finalmente, formular las posibilidades de una propuesta de diálogo en términos de lo educativo. Esta reflexión es relevante por la importancia que vienen teniendo los movimientos que buscan dar un lugar y una voz a los que históricamente han estado marginados y silenciados en un mundo en el que lo extraño, lo diferente y lo cotidiano, siempre ha sido visto con sospecha, diferencia que además entraña profundos niveles de desigualdad, inequidad y exclusión; pero que, a la vez, encierra enorme riqueza de saberes culturales.

**Palabras clave:** Diálogo, interculturalidad, decolonial, lenguaje, diversidad.

## Abstrac

This essay is a reflection around intercultural dialogue as a possibility from the everyday and the diverse, related to intercultural educational processes. It seeks to analyze this dialogical possibility from two fundamental axes: the analysis of the concept of intercultural communication and the analysis of the critical approach in intercultural dialogue from the decolonial perspective (theoretical posture that transits almost parallel with the intercultural and that has been developed in Latin America). This reflection is relevant because of the importance that countercultural movements that seek to give a place and a voice to those who have historically been marginalized and silenced in a world in which the experiential and the everyday, have always been viewed with suspicion, with indifference that, moreover, entails deep levels of inequality, inequity and exclusion; marginalizing, in this way, the enormous cultural wealth that encloses his knowledge ancestrale.

**Key words:** Dialogue, interculturality, decolonial, language, diversity.

## Introducción

*[...] los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra. (García Márquez, 1982, p. 403)*

Todos los pueblos de América Latina y las comunidades indígenas de nuestro continente tienen el derecho todavía de creer en la otra utopía contraria al sistema colonial imperante. Queda aún el tiempo necesario de esperar que la unión de los múltiples esfuerzos permita que esa utopía de la que habló García Márquez hace más de treinta y ocho años en Estocolmo deje de serlo y que posibilite subvertir en acciones culturales concretas para la transformación social de la sociedad y el reconocimiento de las distintas expresiones de la diversidad.

La identidad es una construcción que se levanta a lo largo del tiempo, que a veces tiene su raíz en esa nueva y avasalladora utopía de la vida; esa identidad constituye un modo de marcar nuestro territorio social, personal, cultural, epistémico, y que “sirve para viajar por el interior de uno mismo”, como señala Juan José Millás (2018) (1). Pero en ese proceso de construcción, existen fuerzas fuertemente predeterminantes cuyos dominios alcanzan nuestras elecciones y opciones identitarios, condicionando con normas y prácticas culturales coloniales que tienen base en conceptos de raza y aseveraciones etnocéntricas. Es menester, entonces, pensar en propósitos donde nadie decida por nuestra forma de vivir, de sentir, de amar, o de morir como estirpes condenadas al silencio, debido a la cultura verticalista y homogeneizante que deniega la comunicación y condiciona la libertad de elegir. La cultura,

el arte y la creatividad son componentes esenciales de la educación para todos, por lo tanto, componentes de una mejor convivencia entre los seres humanos.

En un contexto donde ya no se habla de identidad en singular sino en plural, los individuos se construyen como un gran caleidoscopio constituido por múltiples apuestas desde lo identitario, que “nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 1996).

Esta multiplicidad de identidades obliga a pensar los sujetos y sus relaciones de una manera distinta a la habitual; surgen entonces preguntas como: ¿qué hacer con esos “otros” que de pronto han irrumpido en todas las esferas sociales?, ¿cómo posibilitar interrelaciones reales en condición de igualdad entre todos?, ¿cuál es el papel de la educación y del Estado como institución en este proceso? Es entonces cuando se plantea que una propuesta de diálogo intercultural puede constituir un camino para la (de-) y (re)construcción de una sociedad fragmentada, desigual y con profundos abismos entre los que la habitan. Esa es la apuesta, pensar en que más allá de los reconocimientos, las valoraciones positivas, las aparentes integraciones, se requiere de propuestas concretas que propendan por transformaciones específicas en las estructuras sociales y culturales, que apunten a la construcción de procesos sociales en los que todos quepan y nadie sobre.

En este sentido, la comunicación humana, que es natural e instintiva pero también que se constituye culturalmente, juega un rol fundamental de acercamiento, comprensión y reconocimiento entre los otros. Como señala Lara Guzmán (2015), *“el carácter preponderantemente lingüístico de la comunicación humana está determinado por la relación natural entre los usuarios de una lengua”*, lo cual hace posible que se establezca la conexión intrapersonal, interpersonal o social entre los miembros de una comunidad.

Pero esta relación debe ser cultivada, la plasticidad de la lengua como producto cultural está íntimamente ligada con el aprendizaje. De allí que la lengua sea la marca cultural primera de toda sociedad. Este doble aspecto de la comunicación lingüística lo convierte en una barrera cultural pero también en un puente natural que posibilita la interacción. Por este motivo, las relaciones entre culturas empiezan por abordar, antes que todo, las relaciones entre las lenguas; por ello, su naturaleza lingüística posibilita entrañar desde la perspectiva dialógica.

## **El diálogo intercultural desde la perspectiva comunicacional**

Hablar de interculturalidad se ha puesto de moda en el sistema educativo. Las universidades y las ONGs lo hacen a los cuatro vientos; el término está en los documentos administrativos de las instituciones, en los planes de gobierno, en la formulación de las políticas educativas, en las agendas de eventos académicos y gubernamentales. Está presente para referirse al encuentro, al reconocimiento, quizás hasta a las apuestas. Más allá de eso, y para evitar caer en el juego de las palabras que todo lo significa y no significan nada, es preciso referirse a qué es y desde qué perspectiva se habla aquí de ella.

En principio, concuerdo con los planteamientos del sociólogo de Souza Santos (2015), quien al hacer referencia al Foro Social Mundial – Dakar, 2011 – sostiene que para establecer diálogo intercultural es tiempo de:

[...] *iniciar y dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, [...]* (De Sousa Santos, 2015: 12)

La manera como se está entendiendo la interculturalidad desde las distintas instancias formales y políticas del Estado toma distancia del verdadero sentido de diálogo intercultural; solo queda en el interculturalismo funcional que busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural ni social. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visualizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social. Por lo tanto, podemos decir que:

No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. Dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, éticos, jurídicos, etcétera, que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. (Fornet 2000: 12; citado por Vásquez Medina J.A. (2015)

La comunicación intercultural tiene que ser jurídica y política desde la educación; tiene que asumir una orientación socio política propositiva muy clara expresada en acciones tendientes al reconocimiento de las posibilidades y riquezas de nuestra diversidad, el sostenimiento de nuestras particularidades y la lucha frontal, si se quiere “subversiva” en términos de Yangali Vargas, contra las desigualdades instaladas en la sociedad en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y a la transformación del marco estructural que origina inequidad política, socio- económica y cultural.

Todas las fisuras estructurales que dificultan la convivencia armónica reclaman con urgencia un tipo de pensamiento y acción comprometida, responsable y duradera. La comprensión de la interculturalidad desde la educación no debe promover la fragmentación del país ni alentar la violencia interétnica, por el contrario, tiene que buscar un acercamiento crítico y propositivo a los conflictos entre culturas o grupos socio-culturales. Se entiende por acercamiento propositivo: no se queda solo en la queja, la protesta o el reclamo, apunta a una construcción que rescata los aportes de la diversidad a partir del diálogo franco de reconocimiento del ser cultural.

La comunicación es, en esencia, acción y comprensión. La comprensión es la aprehensión espontánea e inmediata del sentido que trae consigo la información; es el apropiarse de este sentido (*Aneignung*, concepto utilizado por Córdova Márquez), actualizándose, para ser en el mundo; es, por tanto, un acto de significación –en tanto recodificación– cuya naturaleza es junto con la interpretación eminentemente ontológica. La configuración cultural es simbólica, que produce un nuevo discurso en el interior del grupo humano, viene a ser la interpretación constante de saberes. Y toda interpretación es un fenómeno mental de configuración de sentidos. En esto consiste la diferencia esencial entre comprensión e interpretación, procesos que al fusionarse dan forma a la interpretación comprensiva; es decir, al discurso interior, al nuevo, al metatexto con el que se profundiza el sentido inicial del mensaje” A partir

de esta premisa se puede hablar hermenéutica en lo cultural, en tanto saber de la interpretación, como actividad humana transformadora mediante la cual el grupo humano y todo lo que le rodea alcanza un nuevo sentido. Respecto a la comprensión, Heidegger sostiene:

*La comprensión es, además, un abrir en tanto ser en ahí en el mundo de las significaciones; el comprender en cuanto apertura del ahí, atañe siempre a la totalidad del estar en el mundo. En todo comprender del mundo está comprendida también la existencia, y viceversa (Heidegger, 1952:57; citado por 'Lara Guzmán, 2015).*

De ello se deduce que, para Heidegger, comprender es un experimentar el propio ser como posibilidad existencial en el mundo. Traslado esto al contexto de diálogo cultural o intercultural, cada organización social o comunidad indígena tiene su propia posibilidad de existencia autónoma en la sociedad, tiene la apertura de comprender y ser comprendido como algo único y diferente, marcado por su cotidianidad, sus vivencias, sus costumbres, sus raíces, etcétera, que le permita fluir sus identidades en discursos significativos y latentes que forman parte de su desarrollo y de su producción simbólica.

El discurso no es solo una ruptura del curso de la información; es además una fusión, a la manera singámica, de los horizontes de significación con el mensaje que la información introduce. Esto implica la conformación de un nuevo sentido, interno y diferenciado, que precede a su interiorización. Aquí es importante precisar que no se trata de la interiorización del mensaje estatuido por la información. Se trata más bien de la interiorización del discurso generado en el momento mismo de la emisión - recepción. Una vez conformado, este discurso pasará a formar parte de los horizontes afincados en la memoria colectiva. Llamémosle discurso de la recepción para diferenciarlo del otro discurso que se produce en el interior: el discurso de la expresión.

En el diálogo intercultural, la interpretación y la comprensión son eventos discursivos que ocurren en el ser de la persona humana, no fuera de ella, pertenecen por tanto a la esfera de la comunicación intrapersonal. La hermenéutica es, en principio, un fenómeno intrapersonal, que luego se reproduce a nivel interpersonal y colectivo, bajo la condición única de la alternancia comunicativa (diálogo). En tanto es aprehensión de sentido y configuración simbólica, la hermenéutica está en el inicio de la actividad pensante y por ende en el origen de toda competencia crítica.

Entre ambos discursos, el de la recepción y el de la expresión, y formando también parte de ellos, la comunicación intrapersonal se constituye como una red cuyos circuitos y nodos se integran entre sí de forma única y totalizadora. El discurso de la expresión es funcional y operativo. Es funcional en tanto su pertenencia a un sistema y su carácter relacional. Es operativo en tanto tiene capacidad transformadora, pudiendo actuar sobre su entorno y modificarlo; es decir, en cuanto está dotado de poder. Esta funcionalidad, estudiada desde diversas perspectivas (entre las cuales podemos nombrar el formalismo ruso, la lingüística sistémica funcional, las teorías pragmáticas, etc.), está unida a la operatividad del discurso el cual, al intervenir sobre la mente modificando los conocimientos y las ideas, da forma a las ideologías y las creencias colectivas, haciéndolas menos propensa a la instrumentalización de la comunicación.

Funcionalmente, la comunicación en el seno de la comunidad puede adoptar dos formas: o bien se cobija en su interior, encapsulándose en una comunicación interna y privada, muchas veces caprichosa e impositiva, o se asume como reflexión colectiva –buscando representatividad– para conformar entre los interlocutores como finalidad principal el discurso colectivo. En el primer caso se estará frente a las funciones de conversación privada y de atención personalizada al interior de las páginas sociales y, en el segundo, se estará frente a la función deliberativa de la comunicación al interior del grupo.

En concreto, el diálogo intercultural desde la perspectiva comunicacional tiene que abrir espacios de conversación y de comprensión para aquellos que luchan por una sociedad y un mundo mejores; al mismo tiempo, sirva de apertura a la subversión frente al presente capitalista cada vez más salvaje, más discriminador, más desigual.

### **La interculturalidad como camino**

Sin embargo, esta tarea solo puede ser atendida de manera intersectorial, es decir, desde diferentes frentes: político, educativo, económico, artístico, cultural, entre otros, para hilvanar el tejido social, refundar el pacto social y hacerlo inclusivo de la diversidad. Un pacto social excluyente de las mayorías postergadas socialmente y silenciadas lingüística y culturalmente no tiene capacidad de generar un proyecto nacional con legitimidad social. “El pacto social al que aspiramos, por el contrario, debe ser incluyente de la diversidad; debe ser capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, debe –en pocas palabras– expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias” (Walsh, 2009: 19).

Esta comprensión de la interculturalidad que ciertamente rebasa lo educativo, se alimenta y se construye desde:

1. Un Estado que lleva adelante una propuesta basada en una democracia respetuosa de la diversidad que velan por crear las condiciones necesarias para que los pueblos indígenas y no indígenas y todas las minorías puedan hacer valer sus derechos en igualdad de condiciones sin renunciar a sus expresiones diversas.
2. Espacios públicos en la sociedad civil, donde converjan la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades, alimentándose y nutriéndose unas entre otras.
3. Una educación intercultural PARA TODOS, indígenas y no indígenas, de zonas rurales o de zonas urbanas, del norte y del sur.

Es decir, ese reconocimiento cultural desde las diferencias es uno de los caminos más coherentes de la auténtica posibilidad intercultural, del diálogo entre culturas y etnias, de manera sincera y clara para construir una identidad cultural genuina.

### **Enfoque crítico en el diálogo intercultural**

El término intercultural ha sido abordado desde distintos contextos y en diferentes momentos históricos de variadas maneras. Siguiendo a Catherine Walsh (2009), se puede hablar de tres sentidos distintos para el término: una interculturalidad relacional, una funcional y una crítica. La primera se refiere “al contacto e intercambio entre

culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad” (p. 3). La segunda, la funcional, esta “enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 4). Por último, plantea la crítica como una propuesta por desarrollar; cuestiona la matriz colonial que se mencionó y con la voz de los históricamente excluidos, pero también de aquellos que no lo han sido, busca remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos grupos sobre otros. Se hace necesario entonces, para que esta sea posible, desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder y con ellas los procesos de subalternización de unos grupos frente a otros. Es imperiosa la necesidad de pensar una escuela “otra” en la que no solo se escuchen las voces de los otros y se validen sus saberes. Se requiere pensar en una escuela de pluralidades, en la que converjan múltiples voces, posturas y experiencias, donde a través de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.

La educación intercultural incorpora la herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo permite acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas historias, valores, formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas. Así mismo, es una educación que toma en cuenta las formas propias de aprender y enseñar de los pueblos, que han hecho que estos saberes perduren y se enriquezcan en el tiempo. Muchos pueblos indígenas andinos y amazónicos están luchando desde hace varias décadas por su derecho a la autodeterminación, que significa su derecho a decidir el tipo de sociedad, de desarrollo, de educación que quieren para sus pueblos. La educación intercultural constituye, por ello, no sólo una alternativa pedagógica sino también política, que debe ayudar a contrarrestar la tendencia a la uniformización, que pretende que todos pensemos y actuemos igual, hablemos el mismo idioma y tengamos los mismos valores y formas de vida. La Educación Intercultural promueve la construcción de una sociedad en la que conviven distintas formas de ser, de crear, de pensar y de resolver los problemas, con respeto a la diversidad, pero con igualdad de derechos”.

Es decir, no es suficiente con reconocer y escuchar; es necesario remover los cimientos profundos de estructuras que han generado procesos de exclusión, marginación y discriminación y este es un empeño al que se deben vincular todos los actores sociales. En ese sentido se comprende que la interculturalidad crítica está por desarrollarse aún porque implica revertir las bases de poder sobre las que está construida nuestra sociedad. Implica además referirse a dos conceptos estrechamente ligados: lo colonial y lo decolonial.

Lo colonial tiene que ver con lo que ocurrió en América tras la llegada de los europeos. Se inicia este proceso, marcado por la imposición de un modelo económico (el capitalismo) y de un pensamiento eurocentrista apoyado en tres acciones: la expropiación de los lugares colonizados; la represión de formas de producción de sentido, de construcción cultural, de generación de conocimiento y el forzamiento para el aprendizaje de formas culturales de los colonizadores, especialmente la lengua y la religión, sobre todo aquellas que apoyaban el desarrollo del capitalismo.

Esta configuración determina entonces la reducción de la alteridad a la mismidad; se es perteneciente o igual en tanto se es hombre, blanco, cristiano, letrado y heterosexual; características que corresponden a una forma de



pensar, de organizar y de organizarse en el mundo conocido. En ese marco lo que no está aquí es excluido, es segregado y entra bajo sospecha al constituirse en una amenaza para el fortalecimiento de esos Estados nacionales.

**Lo subversivo** hasta aquí hemos entendido que en lo 'sub' también hay un verso, uno silenciado; por lo que el neologismo podría asumir las siguientes representaciones gráficas: versoverso, verso-verso, verso ( ) verso; mas en el terreno político morfo-gramatical ninguno de estos vocablos puede llegar a ser. De ahí que tomemos de entre el corpus lingüístico en español la palabra 'subversión'; la misma que si se ve en su juntura estaría hablando de una 'versión' completamente incorporada y armónica con el sistema representacional. Y esto es lo que suele acontecer en la realidad tal y como nos lo demostraron los distintos actos subversivos, principalmente los de la modernidad. Motivo por el que optemos por hablar de sub-versión; a través del cual se habla de un nexo lógico-político entre ambas versiones; una tirantes histórica y cronológica, una sucesión conflictiva de ideologías y utopías como lo sugieren Kenneth Burke (1966) y Paul Ricoeur (2006). Mas si vemos el fenómeno de la sub-versión en el campo est/ético vemos que esta tensión es inteligiblemente irrepresentable; por lo que hablamos de sub ( ) versión donde el espacio neumonal ( ), es decir aquel espacio de tensión particular no universal, es llenado por la desbordante creatividad artística de múltiples singulares que re (animan) las versiones silenciadas y condenadas a la irrepresentación por el universo (Horizontes de la Ciencia, Año 5 No. 09 diciembre, 2015).

Lo decolonial tiene que ver, más allá de oponerse a lo colonial, con comprender que existen otras formas de ser, de pensar, de comprender y organizar el mundo. Es entonces necesario un replanteamiento de paradigmas fundamentales sobre los que el hombre occidental ha construido el mundo; se trata de comenzar a desmontar esas distintas maneras sobre las que se erigió la colonialidad y que explica muy bien el peruano Aníbal Quijano (2000):

La colonialidad del poder, entendida como aquella que es global y que regula las relaciones de trabajo, las de dominación/explotación, las de género y las de subjetividad. Comienza a emerger un tipo de sujeto que completa el binomio de la dominación y de la explotación: ese sujeto es el diferente, es el que está en el otro lado del poder, el que lo sufre, el que lo tiene que asumir, pero también el que comienza a pensar en fenómenos de resistencia. Desde esta postura los diferentes no son solo los indígenas y los afros, sistemáticamente subalternizados, también están los que pertenecen "al lado de la periferia, los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/colonizados, los homosexuales y lesbianas, los pertenecientes a movimientos antisistémicos en el proceso de producción de conocimiento" (Grosfoguel, 2006, p. 38; citado por Rojas, 2010, p. 134).

La colonialidad del ser, proceso en el que se inferioriza y se deshumaniza a unos grupos poblacionales y se pone en condición de superiores con categoría de humanidad a otros. A este tipo de colonialidad contribuyó no solo la idea de raza, sino la manera en que fueron nominados estos grupos; es aquí donde el discurso del poder desempeña un papel fundamental en el convencimiento de que las diferencias y todo lo que ellas entrañaban eran naturales. Es así como la diversidad de grupos indígenas que habitaban el territorio antes de la llegada de los conquistadores, que tenían elementos diferenciales significativos frente a su lengua, sus apuestas culturales, sus ritos y su desarrollo de conocimiento se agrupó bajo el único nombre de indios. Este término no solo los identificaba a todos, sin importar sus diferencias en una misma condición racial, sino que los caracterizaba con una serie de adjetivos de connotación peyorativa, que no solo implicaron su inferiorización, sino que dieron paso a que se les



despojara de su historia, de sus aportes en la producción cultural, de sus identidades históricas, es decir de su condición de sujetos; su pasado desapareció desde estas nuevas formas de nominación y su historia empezó a ser contada desde el momento en que los primeros cronistas exaltaron la exuberancia de la realidad americana.

La colonialidad del saber, determinada por ocultar, minimizar y desconocer tanto las formas de pensamiento como los desarrollos de conocimiento alcanzados por estos grupos. Acciones como la subalternización y la folclorización buscan restar valor a sus desarrollos por no estar en concordancia con los obtenidos desde la mirada eurocentrista, que descartó como válido el conocimiento indígena y lo calificó en función de lo mítico, cuando no de la hechicería, minorizando también su capacidad intelectual lo que permitió naturalizar las condiciones de superioridad de unos frente a otros.

Tal y como lo menciona Eduardo Restrepo (2010), la decolonialidad problematiza el discurso eurocentrado – del cual los europeos no son los únicos responsables–, trabaja sobre el paradigma otro y está atravesada por la pluriversalidad que “constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (p. 21). Se trata entonces de desmontar estas distintas formas de colonización, tiene que ver con limpiar la colonialidad del poder, del saber y del ser, abriendo el pensamiento a otras formas políticas, económicas y de conocimiento; desprenderse de esa postura imperialista que instauró la modernidad, en un intento de participar en la construcción de una sociedad que legitime las diferencias, que se permita conversar con ellas en igualdad y equidad de condiciones.

Estos horizontes culturales son:

- a) El horizonte de los intereses y/o deseos. De carácter instintivo y condicionante, tiene que ver con la supervivencia individual y colectiva.
- b) El horizonte de las experiencias vividas. Permite posicionarse frente al mundo sensible, está en la base de la cosmovisión y de las creencias.
- c) El horizonte simbólico de las experiencias discursivas. Conformado por los relatos y disertaciones orales, las lecturas, la experiencia estética, las demostraciones e inferencias lógicas, etc. Está en la base de la ideología y también de las creencias.

### **La interculturalidad en relación con lo educativo**

En este punto de la discusión surge la pregunta sobre qué hacer, cómo lograr lo que tanto se persigue: una sociedad mucho más equitativa, menos desigual, más justa. La propuesta de la investigadora de origen estadounidense Catherine Walsh, está orientada hacia:

*“una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad”.* (Walsh, s. f., p. 2)

A pesar de los discursos de los últimos años del siglo xx y estos primeros catorce años del xxi, que promueven y ensalzan la diversidad cultural como una característica propia y digna de ser avalada desde todo punto de vista, solo es, en palabras de Walsh, un proceso que “más de desvanecerse, [...] ha estado en pleno proceso de reacomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la ‘re-colonialidad’ (p. 4). En ese sentido, como señala el profesor Adolfo Albán, referenciado en el texto de Walsh, “es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivencia – de vivir “con”– y de sociedad” (Walsh, p. 10). Esta perspectiva se articula a la mirada de-colonial, postura ya desarrollada, que propone una mirada como forma de reevaluar todo aquello que la Colonia ha impuesto.

Esta articulación entre lo intercultural-crítico y lo decolonial impulsa la formulación de propuestas pedagógicas otras que miren la diferencia desde lo relacional, mucho más allá que desde la caridad, la bondad, la atención y el reconocimiento; una pedagogía que se pregunte por el sentido de lo educativo en un mundo atravesado por profundas diferencias y desigualdades; que reconozca que el mundo de hoy no está constituido por la seguridad producto de lo que ocurrió en la posguerra, sino que se transita hacia una sociedad líquida, en términos de Bauman (2000), que propone nuevos retos frente a una incertidumbre que problematiza y asusta.

Es necesario pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido.

En este punto habría que pensar en una educación que establezca el diálogo e indague por las razones de su imposibilidad, que identifique dónde están los puntos centrales que obstaculizan la interacción entre unos y otros; que permita zanjear los abismos entre la academia y sus saberes y las acciones que se desarrollan en el aula, pero que también identifique por qué, a pesar de las buenas intenciones, no es posible que los actores que intervienen en el proceso de aula se reconozcan y, más allá de hacerlo, se validen y puedan construir juntos proyectos reales en los que se trabaje en las múltiples formas de colonización que se han venido constituyendo; como lo señala Tubino (2009, p. 4), una educación que “Debe ser diversificada, abierta a las diferencias, flexible a las circunstancias, no homogenizante”

Aún queda mucho camino por recorrer en la construcción y/o re-construcción de la relación entre educación y diferencia. La escritura de estas páginas estuvo motivada por el deseo de generar una reflexión con respecto a esa construcción/ re-construcción.

Anima, en esta intención, creer que, a pesar de los yugos administrativos, el maestro es autónomo en el aula y esa autonomía le posibilita proponer, proyectar, soñar con mundos otros, aun a expensas de los currículos fijos, los manuales de convivencia, los observadores de los alumnos y los planeadores de clase. Es en el aula y desde las acciones concretas orientadas por el maestro que se pueden proponer otras maneras de relacionamiento entre

unos y otros. Anima también saber que a pesar del marasmo normativo que a muchos invade, muchos maestros luchan por la apropiación de pedagogías “otras”, que más allá de los nombres sugestivos y las argumentaciones teóricas se materializan en actos de afecto, reconocimiento, valoración y construcción colectiva. Anima, además, saber que historias reales como la de la niña indígena que lloraba aferrada a la falda de su madre para no tener que ir a la escuela, la del adolescente homosexual que no encontró otro camino que el suicidio frente a la presión y a la soledad, o la de muchas personas con discapacidad que no ven en la escuela un camino de esperanza sino de rechazo y marginación, siguen conmoviendo y transformando el quehacer permanente de muchos maestros y suscitando la búsqueda de salidas apropiadas de manera más creativa para superar los abismos de desigualdad presentes.

Solo queda esperar creyendo que la unión de los múltiples esfuerzos permita que la utopía de la que habló García Márquez hace más de treinta y ocho años en Estocolmo deje de serlo, y se convierta en una nueva y arrasadora vida para los pueblos latinoamericanos.

### **A modo de conclusión**

Aún queda mucho camino por recorrer en la construcción y/o re-construcción de la relación entre educación y diferencia. La escritura de estas páginas está motivada por el deseo de generar una reflexión con respecto a esa construcción/ re-construcción. Anima, en esta intención, creer que, a pesar de los yugos administrativos:

El maestro es autónomo en el aula y esa autonomía le posibilita proponer, proyectar, soñar con mundos otros, aun a expensas de los currículos fijos, los manuales de convivencia, los observadores de los alumnos y los planeadores de clase. Es en el aula y desde las acciones concretas orientadas por el maestro que se pueden proponer otras maneras de relacionamiento entre unos y otros.

Anima también saber que a pesar del marasmo administrativo que a muchos invade, muchos maestros luchan por la apropiación de pedagogías “otras”, que más allá de los nombres sugestivos y las argumentaciones teóricas se materializan en actos de afecto, reconocimiento, valoración y construcción colectiva.

Anima, asimismo, saber que historias reales como la de la niña indígena que lloraba aferrada a la falda de su madre para no tener que ir a la escuela, la del adolescente homosexual que no encontró otro camino que el suicidio frente a la presión y a la soledad, o la de muchas personas con discapacidad que no ven en la escuela un camino de esperanza sino de rechazo y marginación, siguen conmoviendo y transformando el quehacer permanente de muchos maestros y suscitando la búsqueda de salidas apropiadas para superar los abismos de desigualdad presentes.

Solo queda esperar que la unión de los múltiples esfuerzos permita que la utopía de la que habló García Márquez hace más de treinta años en Estocolmo, deje de serlo.

## Referencias bibliográficas

- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo xxi Editores.
- Córdova Márquez, M. (2015). *La alternancia comunicativa*. En: Revista Horizontes de la Ciencia. Año 5, No. 09, diciembre, 2015.
- Fleuri, R. (2006). *Intercultura y educación*. Revista Astrolabio. Disponible en: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>
- García, G. (1982). *Cien años de Soledad*. Colombia: Oveja Negra.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (1952). *De la esencia de la verdad*. En: Revista Cubana de Filosofía. Vol.II, N° 10. La Habana, enero-junio de 1952.
- Lara, G. (2015). *Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*. En: Revista Colombiana de Educación, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. En: S. Castro y R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo xxi Editores.
- Millás, J.J. (2018). *Sucedáneos*. En: Diario El País. Año XLIII, N° 14942. Edición América, viernes 8 de junio de 2018.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina.
- Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Tubino, F. (2009). *Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más?* Recuperado el 19 de julio de 2009 de: <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-sloganmas/>
- Vásquez, J.A. (2015). *El enfoque intercultural: posibilidades y limitaciones*. PUCP., Lima.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad*. Perspectivas críticas y políticas para el siglo xxi (pp. 1-19). Florianópolis. Walsh, K. (s. f.). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, reexistir y re-vivir*.
- Yangali, J.L. (2017). *Derroteros de la educación peruana en el siglo XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir*. En: Ensayos de educación popular; v.25, n.97. Río de Janeiro, Brasil.