

# FILOSOFÍA, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN: 20 AÑOS DE UNA ÉTICA INTERCULTURAL<sup>1</sup>

---

## PHILOSOPHY, VIOLENCE AND EDUCATION : 20 YEARS OF AN INTERCULTURAL ETHICS

JAIME RETAMAL-SALAZAR  
Dr. en Educación  
*Universidad de Santiago de Chile, Chile*  
*[jaime.retamal@usach.cl](mailto:jaime.retamal@usach.cl)*

*Artículo recibido el 06 de diciembre de 2022;  
aceptado el 28 de diciembre de 2022.*

### **Cómo citar este artículo:**

Retamal, J. (2022). Filosofía, violencia y educación: 20 años de una ética intercultural. *Revista Palabra y Razón*, 22, pp. 89-119. <https://doi.org/10.29035/pyr.22.89>

---

<sup>1</sup> Se agradece el valioso apoyo de ANID/ CONICYT a través del proyecto FONDECYT Regular N° 1200196 titulado: "Oportunidades de desarrollo moral democrático durante la formación inicial docente. ¿Qué aporta lo curricular y lo extra-curricular?"

## RESUMEN

El escenario de la crisis de la educación chilena puede ser leído desde el punto de vista de los desafíos que impone la facticidad de la violencia estructural y la violencia simbólica que sufre el sistema y los actores que viven su experiencia escolar. Este desafío estuvo presente en el momento constituyente y en las discusiones por una nueva carta magna. No obstante la comunicación en este caso resultó trabada y las lecturas sobre educación se conjugaron más bien en la conservadora discusión entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. No obstante, desde una filosofía y desde una Ética Latinoamericana de la Interculturalidad -como la del filósofo chileno Ricardo Salas Astrain- es posible abrir nuevos horizontes de sentido, de reflexividad, y de propuestas argumentativamente relevantes.

*Palabras claves:* ética intercultural / filosofía de la educación / violencia estructural / democracia educativa / neoliberalismo educacional

## ABSTRACT

The scenario of the Chilean education crisis can be read from the point of view of the challenges imposed by the facticity, factuality or contingency of structural violence and the symbolic violence suffered by the system and the actors who live their school experience. This challenge was present at the constituent moment and in the discussions for a new magna carta. However, communication in this case was blocked and the readings on education were rather combined in the conservative discussion between the right to education and the freedom of teaching. However, from a philosophy and from a Latin American Ethic of Interculturality - like those of the Chilean philosopher Ricardo Salas Astrain- it is possible to open new horizons of meaning, reflexivity, and argumentatively relevant proposals.

*Keywords:* intercultural ethics / philosophy of education / structural violence / democracy in education / educational neoliberalism

## I. El escenario de la crisis

Pour rendre la violence en quelque façon légitime, il faut l'assumer dans une visée éthique, l'empêcher de devenir violence pure, l'exercer sous une forme telle qu'elle puisse signifier la reconnaissance de l'autre, en sa qualité humaine, dans le moment même de l'inévitable affrontement ; il faut pouvoir en faire, dans l'assomption à la fois résolue et non consentante de son moment négateur, une forme paradoxale et comme désespérée de la réciprocité. C'est, comme Hegel l'a montré en des pages célèbres, le sens de la lutte pour la reconnaissance, considérée bien entendu dans le moment pur de la lutte, non dans son aboutissement.

Jean Ladrière.

No deja de llamar la atención la violencia en los sistemas escolares de todo el mundo, y por supuesto, también la presente en nuestra vida escolar latinoamericana chilena. Aquí la violencia tiene presencia en distintos planos, es decir, es posible observarla a distintas escalas. Una de esas perspectivas observadas, sin duda, estuvo presente en el momento constituyente que aconteció en Chile, después del estallido social de octubre del año 2019, y que hace referencia al plano, a las diversas dimensiones o manifestaciones (figuras) de la denominada “violencia estructural”<sup>2</sup>, es decir, la violencia que se venía proyectando, agudamente, en un modelo neoliberal<sup>3</sup> de organización y de control sistémico-institucional, con una particular lógica-filosófica-política, que cubría con su sombra a la totalidad del orden fáctico escolar que, innumerables veces “reformado” desde el retorno a la democracia desde la década de los 90, había sido no obstante, innumerables veces “vivido” como un producto segregante, excluyente, monocultural, hegemónico, opresor, pero además, sin forzar una falsa paradoja, era “vivido” al mismo tiempo como un producto suntuario que, si se tenía, habría que esconderlo como una joya en el secreto laberinto de múltiples entradas y salidas que separa las clases sociales<sup>4</sup> con mayores recursos económicos, de las con

---

2 Metodológicamente hemos seguido la regla de comillas simples y negrillas (‘...’) para referirnos a conceptos y categorías. En cambio, hemos usado las comillas dobles sin negrillas (“...”) para enfatizar ciertos contenidos o para, siguiendo una posición griceana, realizar una ironía heurísticamente relevante. Cf. Grice (1989).

3 Para una crítica del modelo neoliberal, Cf. Jones (2022); Apple (2006); Popkewitz (2020); Slobodian (2022); Amable (2021).

4 Conviene releer Aguilar (2011).

menores, las más vulneradas. Este hecho estructural no es otra cosa que “vivir” la oferta escolar, sabiendo que se trata de un nicho de mercado que se “distingue” o por su precio, o por su reconfiguración endogámica, o por una serie de códigos sociales de un elitismo vacío de consumo, o por un elitismo religioso conservador, o por un elitismo débil-progresista<sup>5</sup>, posmoderno<sup>6</sup>; es decir, también siempre se ha tratado de una facticidad sistémica que, en cuanto oferta escolar, no necesariamente era vivida “sólo” como un nicho, pues tiene en efecto otros códigos, otras lógicas apiladas de múltiples categorías y subcategorías, “no necesariamente” un producto que se distingue por su “calidad”; esto equivaldría, si fuera cierto lo del “producto de calidad”, a un verdadero proceso cultural denso, en el que se “vive” una transmisión de valores formativos, un *habitus*, de una o múltiples tradiciones, que forjan el carácter mediante múltiples habilidades y saberes, reconocibles en un marco de aprendizaje con sentido, transformador, emancipado, inclusivo, multicultural, multiétnico, comunitario y global, a la vez. Eso sólo podía acontecer (y si es que acontecía) como manifestación de un discurso interesado, de lógica instrumental-política, pero que no era efectivamente así en los hechos: visto desde la perspectiva sistémica o desde la dimensión de la experiencia vivida, podemos decir que se trataba de una vivencia sistémica que tiende aún hoy a ser escolarizante, controlada desde dentro del proceso, por estándares curriculares de logro, y controlada desde fuera, por la lógica del rendimiento de *tests* estandarizados, igualmente. Ocurría más o menos lo mismo con los profesores: estandarizada su formación inicial en las instituciones superiores, estandarizada también su carrera profesional docente. Obviamente existen las excepciones, las que muchas veces se usan, en un contexto como el nuestro, desde la perspectiva de la oportunidad de “otro producto”, la oferta de “lo que funciona” (*What works*) que agencias externas a las comunidades escolares promueven y ofertan bajo el raciocinio de que la ley asume que no son las mismas comunidades las que pueden generar procesos de autoaprendizaje y descubrir cómo desarrollar proyectos de mejoramiento, sino que cada comunidad recibe recursos del Estado y debe buscar la mejor oferta externa, el mejor producto: la **‘epistemología racional empírico analítica que construye evidencias’**, ella es la epistemología oficial del modelo neoliberal en educación -atención- tanto para su afianzamiento, como para su “crítica reformista” que, si se realiza en esos términos, en los de reformas cualitativas para calibrar la brújula de la facticidad existente, es decir, si sirve para dar un “aire de familia” parecido a un sistema que distribuye y

---

5 Para conocer más en detalle el discurso “débil progresista”, Cf. Ottone (2000). Ver también la tesis del post-progresismo en Taguieff (2022).

6 Tenemos presente la lectura crítica en Lyon (2009).

redistribuye sus recursos de manera “justa”, con mayor razón ‘se acepta esa crítica’; a eso le llamamos ‘**canon crítico**’<sup>7</sup> (¿su principio instrumental? “*Good decision-making should be informed by the best available evidence*”). El resto de la crítica existe, pero no es visible en el escenario del canon. No lo es por el hecho de que sus registros discursivos no se formalizan de acuerdo a las racionalidades y formatos académicos o porque el ‘**canon crítico**’ lo asume manipulándolo como un interés más, dentro de otros muchos. El registro de la protesta, la revuelta, la movilización de los actores educativos prácticamente desaparece en el canon oficial de la crítica. El registro de la memoria docente permanece como el registro de una lucha activa, una narrativa militante, aunque melancólica, en libros y memorias. El registro de los estudiantes es posible encontrarlo en iniciativas editoriales que finalmente permanecen también como una memoria generacional que en su oportunidad también hizo el sacrificio de enfrentarse a lo sistémico. Finalmente es también un registro que se puede leer en las múltiples figuras de la violencia que aparecen y desaparecen, explotan o se van en fuga y dejan la marca de una herida que no alcanza a producir ningún colapso a la “máquina escolar”<sup>8</sup>. Hay violencia estudiantil contra el Estado, contra el Sistema; pero la hay también, radicalizada, al interior de las comunidades: el nihilismo de la escolaridad, el cinismo de la pedagogía, los usos de la “violencia estructural”. Razones se esgrimieron, muchas, durante el extenso momento constituyente que se vivió desde octubre 2019, pero soluciones sólo se hicieron presentes en el marco tradicional de disputa entre la “libertad de enseñanza” y el “derecho a la educación”<sup>9</sup>. Mientras unos defendían la libertad de educación, otros al mismo tiempo, debatían el eje de comercialización educativa que podía ser explotado por uno de los márgenes de esa misma defensa de la libertad. Mientras otros defendían el contenido que el derecho a la educación implicaba, otros al mismo tiempo, rebatían que el modelo de la educación pública estatal no garantizaba la base esencial de una educación que las comunidades o las familias anhelaban para su descendencia. La educación pareció en este momento constituyente, como nunca, atada a las reglas de la herencia, al peso de la desigualdad, o jalonada por una estaca-tutor que conocemos como mérito o esfuerzo individual que se usa para enderezarse de acuerdo a un conjunto de reglas conocidas por todos los actores del juego de jerarquías escolares. En medio de la caótica situación

---

7 Después de cada crisis, es posible encontrar por más de 3 décadas atrás la rehabilitación del ‘**canon crítico**’; acá sus últimas expresiones: Bellei (2022); Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017).

8 Meirieu; Le Bars (2001).

9 Salgado (2015); (2019).

social apareció el “espejo lejano de la peste”<sup>10</sup>, el Covid-19, la que no vino sino a transformar casi por obligación el ejercicio constituyente en un espectáculo de héroes y villanos, lamentablemente. Por su propia lógica de constitución, el momento constitucional -no puede causar sorpresa<sup>11</sup>- no tuvo una respuesta lo suficientemente reflexiva para esta confrontación de argumentos que en casi todas sus variaciones nunca dejó atrás sus máscaras para hablar concretamente, vis-à-vis, del puesto del mercado y de la regulación que él supuestamente debiese tener en la acción educativa. No obstante, detrás de la mascarada, sigue existiendo hasta hoy un ‘escenario crítico’ que continua implicando tanto a los procesos de aprendizaje como a los de ejercicio pedagógico, por una parte, pero por la otra, no sólo a procesos sistémicos, sino que a expresiones de una memoria docente de la convicción, la responsabilidad, la solidaridad, de resistencia y de construcción de una praxis docente desde una pedagogía del oprimido, una pedagogía de la esperanza, una pedagogía de la liberación que viene configurándose desde la década de los 60 al menos en nuestro contexto, qué decir de las potentes reflexiones de Rita Segato contra-pedagogías de la crueldad<sup>12</sup>. En este sentido, no fue un momento constitucional orientado sólo por temas o deudas o petitorios del tipo “estudiantiles”, del tipo “cuerpo de profesores”, del tipo “padres y apoderados”; fue en verdad, el momento constitucional, una especie de oportunidad para cuestionarse la totalidad de los ‘significados’ y los ‘agenciamientos’ que se habían heredado de una pesada historia de neoliberalizar a una sociedad en su contexto completo y por lo mismo de una historia que impactaba fuertemente en la cultura cotidiana de los ciudadanos, qué decir, de las comunidades educativas. Pero “eso que aconteció” en octubre 2019, se encauzó rápidamente por la vía institucional en el Congreso, del que luego emergieron algunas reglas que calmaron las aguas y le pusieron una agenda con tiempos y plazos a un grupo de constitucionales (convencionales) electos que tenían la misión de repensar lo acontecido en el momento constitucional para darle cause al torbellino y a la explosión social que aburrida de una suerte de orientación global de la vida por las reglas del mercado puso sus esperanzas en ese grupo: sino toda, gran parte de la ciudadanía. Sin embargo, el grupo de convencionales terminó por entregar un documento “trabado”, desprestigiado, leíble como un texto que no cuajó y que finalmente fue rechazado, mediante el recurso cívico del voto, por la mayoría de los votantes, campaña mediática en contra de él, mediante. Entendemos que, debido a este proceso equívoco de principio a fin, es

---

<sup>10</sup> Tuchman (2000).

<sup>11</sup> Retamal (2019); (2021); (2022).

<sup>12</sup> Segato (2018)

posible explícitamente seguir pensando en **‘otra educación posible’** mediante el registro de una **‘esperanza utópica’** o mediante el registro de una **‘conciencia moral posconvencional’** en su 6° estadio de racionalidad<sup>13</sup>; esa es la ventana que busca aprovechar este texto; es decir, continuar imaginando no obstante esa derrota electoral, política, específicamente acontecida en un marco de reglas; frente a esto, es posible y relevante volver a animar la interrogante por un **‘nuevo marco teórico’** sobre los complejos vínculos entre la violencia y la educación, no obstante que nuevamente se está discutiendo, entrampado o no, otro nuevo listado de reglas en el Congreso para el inicio de una nueva asamblea constitucional (constituyente). Es posible seguir pensando -como decíamos- lo que podría entenderse como **‘violencia estructural’** en el sistema educativo chileno orientado por el mercado al mismo tiempo que orientado por las reglas de una **‘educación conservadora’**<sup>14</sup>. Además, y creo es lo interesante de esta oportunidad histórica, sería muy útil repensar esa misma violencia estructural atribuida, directa o indirectamente, al sistema escolar, pero desde otras perspectivas, o pensar sobre otras violencias (la **‘violencia simbólica’** por ejemplo), o pensar desde otro **‘escenario de crisis’** más global<sup>15</sup> donde creemos es posible ver otras múltiples figuras de la violencia vinculadas con la educación pero que, en rigor, aportan comprensiones más **‘complejas-aunque-modestas’** se podría decir; modestas pero “auxiliares”, casi como un “memo” o una “nota rápida” que sirve instrumentalmente y que no necesariamente se agota en ser un fin en sí mismo. Un memo entendido como “brevísimas introducción”, como “ensayo ágil”, como “texto de apertura” que sólo guía uno o dos primeros pasos, pero que puede “servir-para” seguir un camino de reflexividad nuevo... o que no, derechamente. Sin embargo, aunque éste fuera el caso, “que no sirve”, de todas maneras cumpliría su objetivo, meramente, como se dijo, auxiliar, porque detrás de la racionalidad instrumental que niega, hay siempre una otra que afirma; cuestión que no es un gran descubrimiento dialéctico. En este sentido, resulta heurísticamente relevante concentrarnos en el despliegue de un **‘discurso de crisis’**, podríamos decir, más hermenéuticamente ligado a la crítica de la dominación cultural latinoamericana, es decir, resolvernó a ampliar el marco de nuestra crisis local que, las más de las veces, es ciega de nuestro mismísimo devenir latinoamericano, o confesamente orientada por el bio-ciclo internacionalista, europeísta, anglosajón: su versión modernizante, postindustrial, capitalista-financiera o su versión cultural-

13 Cf. Habermas (2000a); (2000b). Kohlberg (2010). Michel (2010).

14 Bourdieu, P. (1966).

15 Cf. Aguirre (1998). Habermas (2021). García Gómez-Heras (2000). Recas (2006). Haber (2001).

posmoderna, alegremente nihilista, cómicamente crepuscular, de consumo; la que, por supuesto, no es su única versión, pues también desde ahí, desde esos centros socio-culturales, es posible beber también de una **'conciencia crítica'**, de una **'conciencia autocrítica'**, que es relevante y pertinente; de ella podemos beber también de una **'conciencia con sentido'** para nuestro mundo de vida, habitantes de un país que estando conectado y abierto al mundo, tiene por lo mismo, sus peculiaridades que la facticidad universalista de la globalización no logra amagar del todo; es necesario decirlo: los países del centro también tienen sus guetos de marginalidad y también tienen sus desafíos críticos. Se hace comparable la crítica, análoga, sea por sus inferencias, sea por sus metáforas, se vuelve muchas veces bidireccional. No es para nada la vieja cuestión de importar marcos teóricos para injertarlos en el tronco común de nuestros mundos de vida. Aquello que de manera múltiple causa esta crisis educacional, sigue golpeando al sistema chileno de escolaridad y sigue proyectando su violencia. El punto a destacar es que lo que logremos plantear esté más allá de los tópicos de una **'filosofía territorial'**, del sur, del norte, del centro. Por ello consideramos que el desafío planteado en una **'ética intercultural'**<sup>16</sup> hace 20 años atrás, sigue vivo; no ha perdido pertinencia ni actualidad, no sólo por las inferencias que, de seguirlas, nos conducirían a una praxis con más sentido crítico, sino que por su comprensión más global, densa y de mayor sofisticación conceptual sobre la crisis misma; todo ello nos podría aportar en la orientación de un desplazamiento del marco teórico canónico, sobre la base de una crisis que no se detenga, que no se contenga, en su estación **'epistemológica racional empírico analítica de evidencias'**, sino que logre avanzar hacia otra estación, a saber, una hermenéutica filosófica y crítica con un diagnóstico más complejo, menos binario, más anclado en la historia de una cultura como la nuestra que, por debajo del sistema epistémico de las ciencias de la educación; por debajo de las ciencias sociales que construyen datos enmarañados por medio de una episteme tabular; por debajo, incluso, de la política que se encuentra con reales actores sociales, en una mesa de diálogo institucional, en la que se reconocen las conflictividades, pero en la que se validan las epistemes más tecnológicas de la gestión de lo social; por debajo, decimos, la crisis se **'desplaza'** y **'resiste'**. "Resistencia" y "cultura" son palabras que de este modo podemos percibir como sinónimos: "la cultura, lo que resiste y se resiste". Por ello es posible percibir a esta cultura, nuestra cultura, o cualquier otra, con más espesor "genealógico", se podría decir; hay que insistir, no es sólo un tema de territorialidades geopolíticas; al percibir

---

<sup>16</sup> Salas (2003a); (2003b); (2002).



de cada una sus valores, sus expresiones estéticas, sus formas de sabiduría, el cifrado sentido de la trascendencia de cada una, su esperanza y su utopía, vemos la crisis de la cultura más allá de cualquier conflicto no resuelto con el Poder, el Estado, sus instituciones, sus dispositivos de orden, control y homologación que, cada vez que se encuentran con la vivencia de una crisis cultural, la tendencia es a 'reificarla'. Salir de la reificación, de su alienación implícita, para intentar avanzar en una transformación más compleja de nuestros instrumentos de observación y descripción: los conflictos no resueltos con el Poder y con el Estado no agotan las posibilidades críticas de comprensión porque ellos no son sólo y únicamente conflictos "institucionales"<sup>17</sup> que se solucionarían mediante innovaciones jurídicas, la más de las todas, el cambio de una Constitución por otra Constitución. En este marco, menos territorializado, menos "reificado", menos institucionalizado, consideramos que la concreción de esta 'ética intercultural' tuvo un objetivo que se dejaba sentir en toda la lectura de su texto: era un intento por tematizar a través de una construcción reflexiva los 30 años que la precedían. Se trata de una 'ética intercultural' que recoge una tradición de pensamiento latinoamericano que se remonta a la década de los 70, y en consecuencia, toca profundamente a la cultura educativa, la cultura escolar, la cultura de enseñanza-aprendizaje. ¿Por qué?. Porque viviendo una década de transformaciones muy radicales en el sistema escolar, hacia la búsqueda de su democratización, se desarrollan los acontecimientos *-horribile dictu-* de septiembre de 1973. Esto no es una excusa de sumatoria de tiempos; es más bien el sentido de una reflexión que de forma 'inmanente' y 'kairológica' está enraizada con nuestro presente: dado los acontecimientos de los años 70 y dado nuestros acontecimientos que comienzan con un "estallido" y terminan con un "rechazo", esta reflexión ética concretada en una publicación el año 2003, nos sigue interpretando ante la evidencia de un conflicto cultural no resuelto, ante la evidencia de un diálogo a-simétrico con el Poder, ante la evidencia de una comunidad de comunicación constitucional que se "trabó" en una comunicación de ruidos, y dada la agresividad, la violencia, la falsa promesa o la mentira que se usaron como instrumentos de la "política constitucional". Insistimos, no son sólo 20 años, sumados a otros 30 años, los que dan como resultado una reflexividad ética intercultural, lo que estamos proponiendo como instrumento epistemológico de comprensión, como caja de herramientas fenomenológica de descripción; es decir, no son sólo 50 años de reflexividad ética; son, sobre todo, un conjunto de tesis que nos siguen interpelando y que hoy nosotros

---

17 Cf. Munck (1999).

entendemos con más claridad que el desafío implícito de esa ‘**ética intercultural**’ se volvió, *contrario sensu*, explícitamente actual, comprensivamente actual, porque se nos aparece en los meandros de nuestro presente, no en un puesto de gloria pedagogizante, sino en el cota cero a ras de piso para enrollar siquiera a un par de oídos que quieran “escuchar” lo que era una crítica filosófica, cultural, social, pertinente y relevante, pero modesta y auxiliar, antes de, por ejemplo, la movilización estudiantil del año 2011 o antes de la del año 2006, es decir, antes de la “mediatización” de las movilizaciones sociales por una educación más justa; detrás de la sociedad del espectáculo en la que entran a escena los “rostros” de las movilizaciones, *mise-en-scène* voluntaria o involuntaria, hay mundos de vida escolares densos y críticos a varios, sino a todos, los ángulos o lados de la ‘**geometría del éxito escolar**’<sup>18</sup> que ordena no sólo la semántica, sino que sobre todo, la pragmática discursiva de la escolarización obligatoria altamente neoliberalizada. Ahí, en esa ‘**ética intercultural**’ había una invitación a la ‘**reflexividad**’ ‘**ética**’ ‘**intercultural**’, lo enfatizamos. Antes de que la ola de malestar<sup>19</sup> que lentamente venía acumulándose, movimiento tras movimiento, llegara a un día de octubre del año 2019 y restañara con toda su fuerza en las rocas costeras de un territorio largo y estrecho que es nuestro país, ¿qué es lo que se discutía en el marco de un diálogo que trató de recoger, acoger e interpretar, primero, la experiencia de múltiples valoraciones en los mundos de vida, y segundo, la posibilidad de argumentar en un contexto a-simétrico de poder, un marco normativo de reglas que podríamos reconocer como universales? Esa ‘**ética intercultural**’ es hoy un verdadero reto a nuestra propia racionalidad presente y a la reflexión ética filosófica que entronca, enfatizamos nuevamente, con los 50 años que el año 2023 conmemorará como el inicio de una alta y aguda complejidad de fenómenos históricos, sociales, y también sistémico-educativos y pedagógicos. Hace 20 años atrás en una ‘**ética intercultural**’ se discutía “el inicio” en la década de los 70 de una racionalidad instrumental que, haciendo entre otras muchas cosas, de la educación una tecnología más (no solo ‘un bien’ más) del modelo neoliberal, no sigue sino hoy urgentemente implicándonos en un conflicto, en una lucha, en una dinámica en que las acciones que pudiesen buscar tener un sentido en el horizonte de un diálogo honesto de saberes, de un diálogo horizontal de sabidurías, se transforma rápidamente, las más de las veces, en una figura más de la violencia, la dominación, la exclusión, muchas veces conjugada en el verbo de los nacionalismos, la posverdad, y la política tóxica del juego por el poder. Sumarse a los 20 años de una

---

<sup>18</sup> Normand (2022); (2011); (2006); (2005); (2004).

<sup>19</sup> Conviene recordar la tesis del ‘malestar’ en Taylor (1994).

‘ética intercultural’ es repensarnos desde los “breves y extensos”, a la vez, 50 años que empiezan a contar desde 1973. Como lo diría un tono más existencial del lenguaje, no estamos hablando de números, de años, de sumas o restas: estamos hablando de ‘cifras’ a por interpretar, de ‘acontecimientos’ que por muy paradójal sea, “siguen ocurriendo”. Un ejemplo del neoliberalismo endógeno del sistema educacional son las “políticas de la inclusión” que en tanto parte de un discurso ideológico, pueden también instalarse sin una verdadera ‘crítica a la dominación’, es decir, hacerlo, instalarse, como una lógica de distribución que ajusta o controla el libre mercado de plazas educativas, algo que a fin de cuentas no es sino una política de focalización económica que reparte más y más recursos, pero sin la necesidad de ‘reconocimiento’<sup>20</sup> de la alteridad, de la a-simetría, de la injusticia previa o el reconocimiento real una “deuda histórica”. Las políticas de la inclusión no logran ser leídas como siendo precedidas, en el orden de la prelación, por un ‘reconocimiento’. Es posible que se excluya al indígena, al pobre, al inmigrante, al afroamericano; las políticas de la educación contemporánea que promueven las políticas públicas de la inclusión no hacen sino, muy seguido, distribuir o redistribuir los recursos que el Estado se reserva para la administración de los sistemas escolares básicos, secundarios y superiores, pero no necesariamente en el afán de una crítica del ‘olvido’, crítica al ‘desplazamiento’ -usemos un lenguaje actual- o crítica a la “dataficación” de las subjetividades y sus narrativas; muy por el contrario -sigamos con ese lenguaje- esa política de la inclusión crea “algoritmos” matematizados y formalizados en la impersonalidad de un sistema de “elección escolar”, otro ejemplo, que se la juega por la puesta en marcha de una “tómbola digital de la no-exclusión”. Por ello, el primero de los desafíos de una ética intercultural revitalizada es precisamente el que seamos capaces de desempolvarla de una lógica “vintage” y concretemos un diálogo argumentativo directo, sin concesión, ni miramientos eufemísticos encerrados en nuestras propias derrotas generacionales. El padre del psicoanálisis se mofaba en un artículo de divulgación<sup>21</sup> sobre las derrotas o los golpes que el orgullo occidental de la humanidad había sufrido por Copérnico (que le hizo saber que la tierra no era el centro del universo), por Darwin (que le hizo saber que el *homo sapiens* era una especie directamente descendiente de la animalidad) y por el mismo psicoanálisis (que le hizo saber que la conciencia no estaba sola en su hábitat psíquico). La ética intercultural puede ser leída también como un nuevo golpe al orgullo, un cuarto golpe, porque nos hace descubrir

---

20 Para el sentido del ‘reconocimiento’, Cf. Honneth (1990); (2015a); (2015b); (2022). Ver también Taylor (1993).

21 Freud (1916). Para esta metáfora, tenemos presente la interpretación de Ricoeur (2006).

que en la identidad nacional, en su orgullo homogeneizado, hipostasiado de un ethos heroico, es decir, un orgullo construido en tanto continuidad del “primer mundo” -digamos- europeo, orgullo construido como continuidad del “otro civilizado”, no “bárbaro”, hay nada más y nada menos que, sentado en su misma mesa de diálogo horizontal que supone la dignidad humana, un “otro” que busca justicia y reconocimiento; implica por lo tanto, esta ‘**ética intercultural**’, una crítica profunda que revela un conflicto no superado con el “padre” colonial y civilizatorio (para terminar con la metáfora del psicoanálisis). La ética intercultural cumple en efecto 50 años -no sólo 20- revitalizada por la emergente lucha de las “colonias”, los “territorios”, las “subjetividades”, sus narraciones, sus teorizaciones, sus diálogos de saberes, sus mundos de vida: sus ‘**fronteras**’. Lo que fue escrito como un esbozo, un ensayo, una lectura, una aproximación; lo que fue dicho como una motivación, una propuesta, una perspectiva y un acercamiento, termina por ser hoy una conjugación de convicciones emancipatorias relevante en un contexto cultural conflictivo. Nunca pretendió ser sólo un discurso, sino que fue pensada como una ética pragmática enraizada al mismo tiempo que abierta; sincera en su afán por develar la hegemonía que oculta las diferencias, estigmatizándolas, a la vez. Como se dijo, es posible con esa ‘**ética intercultural**’ interpretar la derrota que los lenguajes pre-reflexivos configuran ante un acontecimiento electoral (por ejemplo, el “rechazo” al proyecto de texto de nueva Constitución) no como un acontecimiento “apocalíptico” (apocalíptico en su sentido lírico de “derrota moral”, o apocalíptico en su sentido de “derrota como destino”). Desde el punto de vista del ‘**aprendizaje**’ tampoco podría ser entendido como la “finalización” de su propio proceso (menos, en todo caso, el triunfo electoral). La vitalidad de la ética intercultural es también el ejercicio continuo de registrar la narrativa de un contexto social y cultural crítico, desafiante; es la crítica continua a los modos de segregación, de exclusión, que además de ser concretos, lo son sobre todo simbólicos, en el orden de las valoraciones, la moral, lo que esta ética llama “universalidad fáctica”. Dos aspectos formales podrían objetarse a la ‘**ética intercultural**’ que es necesario despejar, antes de continuar. Primero, la crítica conservadora afirma que la intersubjetividad discursiva bien podría ser denominada simplemente como un “convencionalismo trascendental”<sup>22</sup> en el que sería posible distinguir con claridad la imposibilidad de la razón comunicativa de definir desde sí misma sus propias condiciones de racionalidad:

---

22 Innerarity (1990).

sólo si las condiciones del hablar racional no están dadas por el hablar mismo -si tienen un carácter prediscursivo- está abierta al hombre la posibilidad de distinguir la veracidad y sostener, contra las buenas razones de una mayoría triunfante, que la anticipación de un discurso ideal no es nunca la articulación real de ese consenso y, por lo tanto, es revisable. (p. 212)

Segundo, a esta crítica conservadora se le podría sumar una crítica un poco más progresista<sup>23</sup> cuando dice que

una acción lingüística es una acción comunicativa cuando consiste en que un hablante o escritor da a entender algo a uno o varios oyentes (o lectores). Una acción lingüística no es comunicativa cuando no consiste en dar a entender algo a alguien. Una acción comunicativa puede ser imitada interiormente, cuando se imagina un diálogo: en este caso, conserva la distinción entre hablante y oyente, si bien en la fantasía. Por el contrario, una acción lingüística que sólo se utiliza para el pensamiento teórico o práctico no tiene el sentido de un dar a comprender, ni en la realidad ni en la fantasía. (p.125).

Mientras la crítica conservadora afirma la pre-existencia y preminencia de un sujeto, de un objeto o de un ente real, fáctico o trascendental, previo al lenguaje pragmático, la crítica progresista afirma que no es sino dentro del lenguaje, donde no es posible poner en un circuito subalterno a la semántica, dado que ella tendría el carácter de garantizar que los significados puedan ser comunicados prolijamente, clara y distintamente. Tanto la crítica ontológica-trascendental como la crítica semántica-cognitiva presuponen un “orden teórico práctico” como principio hermenéutico y como principio de posibilidad pragmático. Ambas podrían ser consideradas como críticas que se organizan en un contexto interno de formalización del lenguaje que impacta sobre su dimensión externa -en este caso ética- del uso y la comunicación. Precisamente la ‘**ética intercultural**’ busca acoger ambas críticas, pero las re-orienta a partir de un criterio *a priori* de conflictividad<sup>24</sup> que busca sortear lo que llama “universalismo radical” (a lo que apela una crítica conservadora) que se opone a un “contextualismo radical” (a lo que apela una crítica progresista). Ambas alternativas son puestas en otra dimensión hermenéutica:

<sup>23</sup> Tugendhat, E. (1988).

<sup>24</sup> Cf. Maliandi (1984); (1991a); (1991b). Apel (1991); (2007).

No se podría entender, entonces, un discurso moral contextualizado a partir de un simple recurso a una deducción que justifica desde principios racionales y formales las normas concretas que deben regir la acción de los sujetos [...] la ética intercultural, en tanto ética discursiva, acoge la propuesta procedimental de la pragmática puesto que, aunque se necesite determinar una validez a priori universal acerca de cómo un proceso esencialmente argumentativo y universal, se conjuga con las reglas concretas que se requieren para resolver los conflictos inherentes a la acción en sus contextos, ella entrega la indicación pragmática elemental de que todo discurso intersubjetivo exige el planteamiento de razones. (Salas 2003, 189-190)

El punto es que “las razones no se definan desde una visión deformada de la racionalidad hegemónica”, es decir, no a razones “inherentes a un sistema monocultural”, sino a razones que se “conforman a partir de prácticas reflexivas asociadas a las diversas formas discursivas existentes en cada cultura.” (p.190) Como decíamos, se trata de dos aspectos formales, pero que son claves en el “memo auxiliar” que estamos precisando: presuponer la conflictividad, sobre todo cuando se tematiza una figura de la “violencia vivida” en y por el sistema de escolarización, más cercana a dimensiones simbólicas, significa redefinir el punto de partida, la puesta en marcha, de los procesos concretos de esa misma escolarización. No se está hablando desde el reducido espacio de lo que se denomina “currículum oculto”, tampoco de la mentada “crisis de autoridad pedagógica”, sino que se quiere advertir que los procesos de aprendizaje, herederos de una lógica de desarrollo material o de progreso material, son ellos mismos los que se viven como hegemónicos, monoculturales, excluyentes, faltos de un previo proceso de aprendizaje sobre el reconocimiento de una violencia estructural. No es posible pensar el fracaso electoral de los acontecimientos iniciados en octubre del año 2019 esquivando -nuevamente, ese es nuestro argumento- “cuestiones previas”, “situaciones previas”, “preguntas previas”, más allá de un “universalismo radicalizado” o más acá de un también “contextualismo radicalizado”. El problema de la educación no es una situación que le compete a un “claustró tecnocrático”; el problema del vínculo de la violencia con la educación no es un conflicto que le compete a los “expertos de lo moral”, los “especialistas de la ética”; lo es, en ambos casos, pero en el sentido de un complemento práctico, no en el sentido de una “lógica de poder”. La ética intercultural, no obstante, abre un escenario de crisis que tiene consistencia política. Relevancia política.

Pertinencia política. No en el único sentido de crítica a una “patología” de la razón, de la modernización o la modernidad. Es más bien un escenario que señala la ‘ausencia’ de un ‘proceso de aprendizaje’ profundamente ético y profundamente político. Un escenario de crisis de sentido.

## 2. La crisis de los insurgentes

Un solo acto, cuando es decisivo, puede sobreponerse a los hábitos, por inveterados que sean, y aun a la vida entera.  
J.L. López-Aranguren.

**INSURGÉ.** Qui s’est insurgé, soulevé.  
**INSURGER.** Se soulever (contre l’autorité). Se révolter. Se dresser. Se rebeller. Insurrection.  
**INSURRECTION.** Action de s’insurger ; soulèvement qui vise à renverser (le pouvoir établi).  
**INSURRECTIONNEL.** Qui tient de l’insurrection.  
Le Petit Robert 2022.

Agreguemos un poco de densidad hermenéutica (histórica, social) mediante un relato que nos devuelva a las interrogaciones, principalmente a la que se anuncia en este subtítulo, “la crisis de los insurgentes”.

Los organismos internacionales celebran este año 2022 como el año en el que se cumplen los 50 años del llamado “Informe Fauré”. Se trata del primer gran informe, a escala global, que nos permitió comprender la enorme profundidad de la crisis educacional planetaria que se vivía en ya desde esa época, pero que sin duda aún, de cierto modo, como hemos insistido, la seguimos viviendo. El Informe Fauré fue un documento que a través de la UNESCO, el año 1972, diagnosticó una crisis educacional global y promovió con énfasis, aunque no únicamente, la idea de la “educación permanente” como solución a esa crisis. Antes de las interesantes reflexiones de Jacques Delors o Edgar Morin, más conocidas por las nuevas generaciones de educadores como discursos globalmente citados en cuanto fórmulas pedagógicas, tuvo su lugar, en 1972, la organización de ese documento que reunió voces de todo el planeta para diagnosticar el estado de crisis de la educación. El político francés Edgar Fauré fue el articulador de ese texto en el que participó un conocido intelectual chileno, Felipe Herrera, cuyo título fue “*Aprender a ser: El mundo de la educación hoy y mañana*”. Lamentablemente, este texto

fue utilizado y leído en nuestro país con fines coyunturales, partisanos, políticos, ideológicos, o para fundamentar una reforma educacional, o para derribarla; razón por la cual es poco conocido o estudiado. En efecto, fue rápidamente traducido e impreso en Chile durante el primer semestre del año 1973. También volver a leerlo nos puede ayudar a mirar nuestra actual crisis educativa y pedagógica con una perspectiva hermenéutica más amplia. El filósofo holandés de la educación, Gert Biesta<sup>25</sup>, a propósito de estos 50 años del Informe Fauré, afirmó que, su enfoque explícitamente humanista y democrático de la educación, a veces es muy poco reconocible en las actuales discusiones sobre educación, pues hoy se confunde rápidamente el “derecho a la educación permanente” con el deber de seguir aprendiendo a lo largo de la “vida laboral”. Biesta piensa que esta ‘**distorsión**’ está anclada en el hecho de que hoy se orienta a los individuos fundamentalmente hacia el “deber” de mantenerse “empleables en mercados laborales que cambian rápidamente”. La preocupación principal de Biesta es que la educación sea comprendida y orientada por los principios de la libertad y la democracia, antes que por dispositivos de control, agenciamiento y dirección externos como los promovidos por los mercados y el neoliberalismo educacional. Su preocupación no va en la línea de promover una anarquía educacional, sino en la de recuperar un correcto equilibrio entre la autonomía moral y el aprendizaje (en su sentido más amplio) para enfrentar exitosamente la vida contemporánea, pero en el marco de una responsabilidad ética y solidaria. Esto implica comprender la educación mucho más allá de una interpretación funcional o instrumental. Es proyectar, según él, un humanismo educacional que vemos en este Informe de la UNESCO del año 1972 hacia nuestros actuales intentos por hacerle frente a nuestra crisis de la educación. En este sentido, resulta notable el análisis que hiciera la educadora chilena Irma Salas sobre el Informe Fauré, en el número de primavera de la revista “Perspectivas de la Unesco”, el año 1973. Irma Salas ve a la educación permanente como el proceso caracterizado por

la libertad de que gozan los que frecuentan estos centros para aprender lo que les interesa, ya sea educación general, oficios o técnicas especializadas, sin sujeción alguna a clases, profesores, horarios, programas y otras restricciones de la educación formal de las escuelas. Se practica un auténtico proceso de aprendizaje, individualizado, motivado personalmente, es decir, que parte del educando, auto-dirigido y creador.

---

25 Biesta (2021a); ver también su tesis “no-egológica” en Biesta (2021b).



### Concluye Irma Salas considerando a este tipo de educación

como un medio eficaz de producir los cambios que se requieren, para integrar escuela y sociedad en una realización más humana y feliz de la educación del mañana.

Este “futurismo” de esa educación humanista, democrática, en vista a la realización integral, estaba muy presente en los educadores de esa época que recurrían a la clásica tensión de la filosofía pragmática de la educación deweyana entre “las escuelas del ayer” y “las escuelas del mañana”, entre una “educación conservadora” y una “educación progresista”. Es probable que la crisis educacional que estamos viviendo hoy en Chile tenga agregado otros acentos; que la nuestra no sea sólo una crisis perceptible únicamente en los aprendizajes de los estudiantes, sino también en los procesos pedagógicos de los profesores; es probable que el escenario de nuestra crisis tenga como telón de fondo el fundamento de que el hecho moral esencial ya no es un conjunto de deberes, sino un pliego de derechos; es probable que nuestra crisis educacional todavía no alcance a ser vista como el principal desafío intelectual y político de nuestro presente o nuestro futuro; mientras tanto, bien vale la pena una relectura de nuestro pasado, bastante cercano. Desde la década de los 60, en Chile, se había iniciado un proceso de profundos cambios en el ámbito de la escolaridad; se puede reconocer el vasto progreso de la educación que se había alcanzado con el gobierno inmediatamente anterior al de 1970; sus medidas en este sector provocaron, primero, una rápida democratización de la escuela básica que se elevó de 6 a 8 años; segundo, promovió innovaciones de carácter metodológico, especialmente en la enseñanza de la matemática y las ciencias naturales; tercero, se editó una amplia variedad de textos escolares para transmitir el conocimiento; y cuarto, se creó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. A eso se le llamó “boom educativo”. A su vez, el gobierno posterior del presidente Salvador Allende había puesto en práctica una política masiva de perfeccionamiento orientada fundamentalmente a desarrollar la capacidad creadora y la originalidad pedagógica de los maestros por lo que se estaba haciendo realidad -se decía- el principio de que el perfeccionamiento del profesorado debía ser en primer lugar obra de ellos mismos. Las estadísticas de esa época se leían como el explícito anhelo que los jóvenes tenían por integrarse a la educación superior en las carreras universitarias, en las carreras tecnológicas y en la enseñanza normal (como se le llamaba a la formación pedagógica). No obstante, a fines de 1972, 114.900 jóvenes habían rendido la prueba de aptitud académica; de ellos, solamente 63.000 podrían

haber ingresado en 1973 a la educación superior; no había más plazas para la demanda que había creado la nueva escolaridad básica y media. El ritmo de crecimiento de la educación era leído como “vertiginoso”. Algunas universidades buscaron atenuar las “diferencias de clase” que se apreciaban en los egresados de la educación media, creando por una parte, cupos de ingreso para hijos de obreros y campesinos, por ejemplo; y por la otra, entregar una “capacitación laboral acelerada” a los desertores del sistema educativo. El Consejo Superior de la Universidad Técnica del Estado en abril del año 1973 declaró públicamente que

desde sus orígenes, la educación pública y privada de nuestro país ha tenido el signo inequívoco de los intereses de las clases dirigentes. En Chile, siempre se desarrollaron con preferencia y profusión de medios y recursos los tipos de escuelas y establecimientos destinados a formar cuadros profesionales, administrativos y políticos de las clases gobernantes, no siendo, por lo tanto, ningún misterio que se le diera desde los inicios de la vida republicana, especial énfasis a las profesiones liberales en las universidades y a la enseñanza humanista clásica de los liceos [...] para el pueblo trabajador, en cambio, quedaron reservadas, en condiciones restrictivas que marginaban de la escuela a miles de niños y jóvenes, y con una extrema pobreza de recursos, la educación primaria y las escuelas técnicas y profesionales, para formar la mano de obra calificada al ritmo que el lento desarrollo económico hacía necesario.

De esto hablamos cuando decimos que es necesario recuperar una memoria docente “olvidada interesadamente”, pues ella puede ser una brújula que indica el norte de un horizonte donde el vínculo entre educación y democracia se hace carne, se materializa en capacidades, en habilidades, en el desarrollo de innovaciones integrales, en la vertebración que conecta a los individuos con sus propias comunidades, en la transmisión de tecnologías inspiradas en una economía verdaderamente de la inclusión y de la responsabilidad solidaria. La rememoración de los 30 años del quiebre de la democracia chilena junto a la activación de un diálogo con una ‘ética intercultural’ que se concretó hace 20 años es la invitación a re-conectarse con una filosofía de la educación crítica<sup>26</sup> que no ha perdido su vigencia; re-conectarse con una política de la educación tan necesaria ayer como hoy; re-

---

26 Para seguir un diálogo en ‘filosofía de la educación’, cf. Gauchet (2002); (2008); (2014). También Cf. Laval (2003); (2011); (2021).

conectarse con una sociedad movilizada por el sentimiento moral de la **'vergüenza'** ante el **'escenario de la desigualdad'**, la **'pobreza'**: su **'agravio'**. En esto, el estallido social sumado a la pandemia del Covid-19 produjeron un **'aprendizaje'** que, bien entendido, nos motiva, más aún, a buscar en nuestras propias raíces culturales en diálogo intercultural, claves estratégicas de explicación, comprensión y aplicación, en la línea de innovaciones pedagógicas pertinentes, sin complejos conservadores ante el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero sin la **'clausura'** del conocimiento en una **'racionalidad empírico analítica de las evidencias'**. Repitamos el énfasis, no sólo en Chile, sino que globalmente, es posible percibir la crisis de la educación. Es una crisis muy especial porque inmediatamente está conectada con un déficit en los aprendizajes de los estudiantes, digamos, de segundo medio; pero al mismo tiempo, está inmediatamente conectada con un déficit en la praxis docente de las y los pedagogos, digamos de matemática, ciencia y lenguaje. También es posible que a estas dos conexiones, se le sume una tercera, que es la formación inicial docente. Es un triángulo en el que la tendencia es advertir que cada uno de sus tres ángulos y cada uno de sus tres lados **'es igual'**. Vale decir que, si de desafíos de comprensión ético-política se trata, a este "triángulo equilátero" debiera uno, imaginárselo dibujado en el espacio, por un Clown o por un equilibrista que hace mover con sus manos, al mismo tiempo, tres circunferencias montado en un monociclo. Sin hablar directamente de "nuestro octubre del 2019" y de nuestra **'violencia estructural'** (o de la **'violencia simbólica'**), es muy importante comprender que la **'racionalidad empírico analítica de las evidencias'** era un discurso político robusto que gozaba de prestigio hasta antes del 2019, en todo el mundo, es decir el año donde se conocieron los resultados de "la última" prueba PISA respondida el año 2018 por jóvenes escolares del grupo de países de la OCDE. Comenzando el año 2020 se incrementó considerablemente la crítica a la prueba PISA, tanto, que ya es posible leer artículos de sociología de la educación donde se piensa en la era "post-PISA". En concreto, luego de difuminarse el "éxito académico" de Finlandia, junto a ello se ha terminado también por deslegitimar el "éxito" de los países asiáticos. Desde fuera es posible observar prácticas pedagógicas muy conservadoras, estresantes, para los niños y jóvenes en edad escolar, de corte nacionalista, bajo amenaza de altas consecuencias: es un efecto directo (**'violencia simbólica'**) de las pruebas estandarizadas de corte internacional. En nuestro contexto se han hecho afirmaciones muy altisonantes; el "principal promotor" de la OCDE y "gran hermano" de la prueba PISA, Andreas Schleicher, ha dicho por ejemplo que

el sistema escolar de Chile no funciona bien ni siquiera a nivel de élite, para quienes fue diseñado. El 10% de los estudiantes más desfavorecidos en Shanghái supera al 10% de los estudiantes más privilegiados de Chile.

Los neoliberales de la educación en Chile argumentan que, aunque el “orgullo” -el “gran orgullo”- del sistema escolar chileno había sido golpeado por esta comparación odiosa entre el 10% más favorecido de Chile versus el 10% más desfavorecido de Shanghái, podía seguir al menos en pie ese mismo “orgullo”, porque en el contexto latinoamericano, Chile al menos es el número 1 del ranking, y por lejos. ¿Es ‘violento’ soslayar el “contexto PISA” de las salas de clases de Shanghái?. Dicho de otra manera, mucho se puede afirmar, e incluso, puede ser cierto, al nivel de los resultados de una prueba estandarizada, que Chile tenga estos u otros desafíos, pero otra cosa muy diferente está al nivel de la ‘narración’ de las ‘**subjetividades**’ docentes, escolares, de padres y apoderados, de equipos de gestión y liderazgo: si uno “va” a las escuelas, liceos o comunidades escolares, es posible advertir “múltiples precariedades”, algunas “agudas”. La ‘**ética intercultural**’ pone mucho énfasis en relevar los efectos des-estructurantes de la “facticidad de la globalización”:

El largo litigio teórico acerca de la modernidad, el tema reiterativo de la identidad cultural, y la crítica de un determinado discurso acerca de la globalización remiten, todos, en última instancia, a problemas valorativos y normativos [...] el sentido de lo “humano” requiere asegurar nuevas condiciones normativas y valorativas en este tipo de modernidad, donde ya no es preciso disociar entre valores considerados opuestos, v.g. la justicia y el bien, la igualdad y la diferencia, el reconocimiento y el extrañamiento, etc.

La construcción de políticas públicas en educación se ha hecho -no sólo en nuestro contexto cultural- dándole mucho énfasis a las recomendaciones que vienen de la OCDE uno de los “núcleos” de esa “facticidad global”<sup>27</sup>; el punto crítico es que desde el retorno a la democracia en los 90 se ha prestado mucho oído a bancos y organismos internacionales ‘antes’ que a las comunidades, los territorios, sus saberes, sus narratividades y sus propios procesos de aprendizaje, sus propias cosmovisiones, sus propias ‘**articulaciones del sentido**’. Sin embargo, una de las virtudes del “estallido social” y del “momento

---

27 No obstante, revisar la tesis sobre lo ‘transnacional’ en Swaan (2022).

constituyente” que vivimos fue la “humilde virtud” de “despertarse de un sueño dogmático” -el gran “orgullo” del sistema escolar chileno- que imaginaba que el buen resultado en una prueba estandarizada era igualable de forma inmanente a la “buena calidad de la educación”, es decir, del sueño que transforma a la educación en un bien de consumo, un bien de inversión, un bien que se comercializa en el mercado. Cada vez es más clara la necesidad de despertarse: así lo advierten las nuevas generaciones chilenas especializadas en educación, así también lo puede advertir uno en las nuevas generaciones de docentes de aula. Sin embargo, hoy día mismo, nuestro sistema escolar es todavía reconocido en el mundo entero como un “laboratorio neoliberal”<sup>28</sup>. Esta sí que es una pesada herencia que, el sistema escolar y la formación inicial docente, carga como una pesada mochila desde las reformas pro-mercado iniciadas en la dictadura cívico-militar que golpeó a nuestra cultura por más de una década. Obviamente, el neoliberalismo educacional se trata de una racionalidad que posee “fuertes” argumentos; o mejor dicho, el neoliberalismo es un ‘**dispositivo**’, una ‘**tecnología**’ que representa un reto, un verdadero desafío a la racionalidad misma, a lo que podríamos llamar, es su ‘**conciencia responsable y solidaria**’. El neoliberalismo educacional se trata de una ‘**tecnología entramada de múltiples artefactos**’, instrumentos de política pública concatenados los unos a los otros. Si ya era difícil sostener en el espacio un triángulo equilátero sobre un monociclo, todavía lo es más, iniciar acciones que le permitan al Estado, al Poder, cambiar de rumbo. Volvamos con las interrogantes: ¿explica esto parte del estallido y el momento constituyente?; ¿explica esto la crisis que persiste luego del rechazo?; ¿cómo una ‘**ética intercultural**’ podría, aún más, ampliar este horizonte de interrogantes, desplazarlas de su actual escenario de crisis, y reorientarlas en un sentido ético? Creo que como estrategia es pertinente describir una crítica a esta ‘**ética intercultural**’ desde los ‘**insurgentes**’ y su ‘**crisis**’. La razón puede parecer simple, pero depende de si la ‘**ética intercultural**’ releva solamente la dimensión de lo ‘**convergente**’ en un conflicto que mediante reglas discursivo-pragmáticas busca su curso de diálogo y “fin” del conflicto. Es decir, volver en cierto modo a la crítica conservadora y a la crítica progresista, para identificar los ‘**márgenes**’ externos de esa ‘**ética intercultural**’, lo que hay más allá de ella, pero ya no en términos formales (el sujeto/la semántica) sino en términos más prácticos, mirando la ‘**violencia**’ y el ‘**engaño**’. Está claro que el escenario de la ‘**violencia estructural**’ en el modelo, su respectiva ‘**crítica canónica**’, enclaustran el problema en una racionalidad más bien instrumental,

---

28 Cf. Verger (2021).

o lógica-deductiva, **'evidencial'**. Está claro que el **'escenario de crisis'** excede sus fronteras a los puros acontecimientos de "octubre 2019" y su respectivo "momento constitucional". Falta dirigirnos a la "ventana" de un posible desplazamiento, fuera de los marcos teóricos tradicionales, buscando en lo **'insurgente'** una crítica a lo **'convergente'**. Es necesario continuar el diálogo con la crisis de la educación. Lo que proponemos es "cómo" (a través de esta **'ética intercultural'**) y en "qué sentido" (agregando lo **'insurgente'**). Comencemos nuevamente, de otra forma, el argumento de éste texto. Es importante considerar que lo que podemos entender como idea regulativa "buena educación" ha sido **'asediada'** y **'amisible'** hace más de 20 años, hace 50 años a lo menos y, además, en un sentido **'kairológico'** pues, por ejemplo, lo que se "perdió" en el "rechazo" puede ser nuevamente **'apropiable'** y **'asequible'**, que es lo mismo (**'analogía'**) que se perdió con la revolución neoliberal impuesta por la dictadura cívico-militar: sin embargo, la política (coyuntural) no puede terminar devorando a la ética, la "buena educación" no puede terminar siendo devorada por una **'razón cínica'** o por un **'canon crítico'**; hay **'utopía'** y hay **'esperanza'** en una posible **'razón insurgente'** de cara a la democracia porque a su vez la idea de "mala educación" puede ser considerada como un "status de imperfección". El punto es que no todos los que "viven" ese status de imperfección son por aquello "mal educados". Una **'razón insurgente'** se rebela. ¿Es esa rebeldía insurgente un límite para esta **'ética intercultural'** o toda **'ética discursiva'**? ¿puede más la **'mentira política'** que la **'ciudadanía'**? ¿se agota el vínculo entre **'filosofía'**, **'violencia'** y **'educación'** en un **'sentido trágico'** de la **'razón'**? El filósofo argentino Ricardo Maliandi<sup>29</sup> se pregunta:

Si, en definitiva, son los dirigentes políticos y no los ciudadanos quienes imponen su voluntad en las cuestiones del Estado, ¿para qué montar todo el complejo espectáculo -o, más exactamente, sin eufemismos, la cínica farsa- de los actos eleccionarios? El problema no residiría ya en cómo evitar en los procedimientos del sufragio maniobras fraudulentas [...] sino que el sufragio mismo sería en sí un fraude, una institución hipócrita destinada a crear una falsa apariencia, un gran engaño que tendría como víctimas a todos los ciudadanos. (p.274)

En su diálogo con Kohlberg, el psicólogo alemán Georg Lind<sup>30</sup> se toma muy en serio esta dimensión a la que alude Maliandi, en el

<sup>29</sup> Maliandi (1991b).

<sup>30</sup> Lind (2016).

sentido de que no es sólo la violencia, sino también en ‘**engaño**’ o la ‘**cínica farsa**’ como dice Maliandi la que puede interrumpir el inicio, el desarrollo y la finalización de un diálogo de argumentos que buscan superar los conflictos. La democracia no sólo tiene el límite del recurso a la ‘**violencia directa**’ como uno de sus más prioritarios, lo es también el ‘**engaño**’. Puede ser, incluso, que una ‘**violencia estructural**’ o una ‘**violencia simbólica**’ precedan el inicio de los diálogos y los argumentos. Como se puede apreciar en el Cuadro N.º 1 la ‘**ética intercultural**’ asume dimensiones axiológicas y deontológicas para elaborar una grilla de condiciones que hagan posible el diálogo intercultural que presupone la conflictividad como un *a priori*. Además, en vistas a la concreción del diálogo, se articula una serie de condiciones criteriológicas a fin de establecer claramente cuáles son, honestamente, las perspectivas de cada sujeto o comunidad que se mueve por el diálogo ante un conflicto que se entiende como un desafío a la racionalidad. Mientras la dimensión hermenéutica axiológica se mueve en el espacio de los contextos, la dimensión deontológica lo hace en el de la universalidad. Sin embargo, esta ética no es una de “bienes máximos”, su carácter más hermenéutico-pragmático la hace ubicarse más en lo que pueda unir que des-unir; convocar que anular; aunar que restar. Es muy claro que una ética de “bienes máximos” no puede ser posible dentro de una ‘**ética intercultural**’ si no es que previamente se hace la pregunta por la contextualidad hermenéutica de esos mismos “bienes máximos”. La cuestión de la ‘**crisis de los insurgentes**’ sin embargo se debe plantear como un nuevo desafío a esta ‘**ética**’. Como se puede observar, el 5º criterio es taxativo contra la violencia, y lo es en concordancia con la grilla 4ª de las dimensiones hermenéuticas y pragmáticas: esta es una ‘**ética**’ que bebe de dos fuentes, la comunitario-axiológica y la universalista quasi-trascendental. Es una ‘**ética**’ pensada “antes” del acontecimiento violento o pensada para “después” al inicio de un diálogo que busca el equilibrio, la paz. Es una ética de la convergencia. La pregunta nuestra por la emergencia de la insurgencia. La crisis de los ‘**insurgentes divergentes**’. La emergencia contingente de los insurgentes divergentes: la protesta, la rebeldía, la ira ante el desprecio, la vergüenza ante la desigualdad en su forma de ‘**violencia estructural**’ o ‘**violencia simbólica**’. Dice el filósofo chileno Ricardo Salas

Al analizar el carácter pre-reflexivo de la acción en el mundo de la vida se discute la eventual posibilidad de comprender la dinámica de la reconstrucción normativa desde los contextos culturales en apertura a la universalidad. (Salas 2003a, p.149)

Para ello afirma que

Se requiere forjar de un nuevo modo esta cuestión del nexo entre la pre-reflexividad y la plena reflexividad. (Ibid. p. 150)

El punto es que la **'eticidad'** del sistema escolar neoliberalizado es ya de por sí, **'violento'**. No en el sentido de lo **'trágico'**, sino en el de lo **'simbólico'**. Ante ella emerge la insurrección. Lo ha hecho por décadas. La pregunta es cómo repensarla en el marco de esta **'ética intercultural'**. Al mismo tiempo sería importante iniciar un ciclo que permita ampliar los marcos teóricos canónicos y reiniciar una discusión en el campo de la filosofía de la educación que además de desplazarse por el trinomio **'filosofía-violencia-educación'** lo haga además por el de **'filosofía-democracia-educación'**. No es inquietante, es parte de la posibilidad de entender la **'violencia'** como un asunto **'ético'**, de **'reciprocidad'**, de **'reconocimiento'** decía Jean Ladrière, recordando a Hegel.

Cuadro N.º 1  
Dimensiones de la **'Ética Intercultural'** (Salas 2003a)

DIMENSIÓN HERMENÉUTICA
1. La comprensión de los valores se hace a partir de los contextos de vida propios y no se derivan de normas ni de principios universales.
2. Los valores presentes en el ethos latinoamericano remiten a una actividad humana, ya que son respuesta a una serie de necesidades humanas y por tanto responden a una visión genuina de lo humano latinoamericano.
3. Los valores relativos a la "identidad" personal y comunitaria pasan a conformar la propuesta esencial de la ética; en este sentido, se trata de valores relativos a la realización auténtica de una comunidad humana.
4. Las características señaladas previamente son propias de una ética comunitaria y axiológica.
5. El principal problema que se plantea a este tipo de ética es la resolución de los conflictos internos a las diversas formas de modernidad, el papel de la crítica y en particular la forma de entender los procesos de universalización de los valores hacia otros contextos.



<b>DIMENSIÓN PRAGMÁTICA</b>
1. Las normas que rigen la ética se definirían por medio de un procedimiento principalmente deóntico, que se basaría en una proto-norma o principio universal desde donde podemos derivar otros criterios para justificar los obligativos.
2. Las normas universales son derivadas lógicamente o reflexivamente a partir de una estructuración discursiva referida a toda la humanidad, en especial a los excluidos del sistema capitalista.
3. Las normas se definen fundamentalmente frente a un interés emancipador definido en términos de que no exista nunca más dependencia ni alienación para nadie en el planeta.
4. Las características señaladas previamente son propias de una ética universalista y en cierto sentido trascendental.
5. El principal problema que se plantea a este tipo de ética de índole pragmática radica en la dificultad de aceptar la articulación del momento reflexivo-crítico que existe entre los registros discursivos propios de nivel de eticidad y de los mundos de vida, de forma que se hace notablemente más compleja la mediación con los discursos morales basados en enunciados normativos.
<b>DIMENSIÓN CRITERIOLÓGICA</b>
1. La regulación de todo discurso intercultural exige criterios reguladores que se derivan, al mismo tiempo, a partir de principios formales y abstractos, y de las características del propio contexto, porque la universalidad ética surge de una doble fuente.
2. La comunicación intercultural es siempre un producto inestable de la interconexión de conflictos específicos, que definen las relaciones estructurales de los interlocutores, de modo que para poder generar un verdadero intercambio discursivo es preciso partir de las formas argumentativas existentes históricamente de facto, y no disolverlas en un modelo abstracto, para lograr un común nivel de la racionalidad discursiva (modelo de mutua traducción).
3. Todo diálogo intercultural requiere partir de los intereses de los diversos sujetos y comunidades en fricción en una escala histórica, de modo que exige situar siempre los intereses divergentes de todos los implicados: pasados, actuales, potenciales.
4. Toda comunicación contextual requiere ser analizada a partir de la brecha entre todos los conflictos existentes y los que se pueden resolver entre los sujetos y comunidades, lo que implica definir como prioritarios aquellos conflictos que pueden ser resueltos.
5. Negación de toda posibilidad de recurrir a un tipo de respuesta que anule la pretensión intercultural a la comprensión mutua: todo recurso a la violencia queda descartada en el proceso de la definición de las normas contextuales, lo que exige de todos los interlocutores un rechazo a la violencia para mantener sus posiciones de poder. (guerra interna o externa; poderes fácticos).

## Bibliografía

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral : el cierre social de la elite tradicional chilena. En *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de sociología de las élites en Chile (1990-2010)*. Págs. 185-240. Santiago: Ediciones UDP.
- Aguirre, J.-M. (1998) Habermas : le pouvoir de la réflexion critique. En *Raison critique ou raison herméneutique ?* Paris / Vitoria : Les Éditions du Cerf / Editorial ESET.
- Amable, B. (2021). La résistible ascension du néolibéralisme : Éditions La Découverte.
- Apel, K.-O. (1991). La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant. En *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Págs. 147-184. Barcelona: Paidós.
- Apel, K.-O. (2007). La ética discursiva y las coerciones funcionales sistémicas de la política, el derecho y la economía de mercado. En *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Págs. 133-162. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Apple, M. (2006). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Bellei, C. et al. (2022). Introducción. Navegando en el mercado de la educación. En *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzos, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Santiago: Catalonia.
- Biesta, G. (2021a). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education
- Biesta, G. (2021b). The three gifts of teaching: Towards a non egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50 (1), 39-54.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. En *Revue française de sociologie*, Vol. VII, 325-347.

- García Gómez-Heras, J.-M. (2000). Habermas y la hermenéutica del mundo de la vida social. En *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del “mundo de la vida” cotidiana*. Págs. 315-454. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gauchet, M. et al. (2002). Pour une philosophie politique de l'éducation. Paris : Éditions Bayard
- Gauchet, M. et al. (2008). Conditions de l'éducation. Paris : Éditions Stock.
- Gauchet, M. et al. (2014). Transmettre, Apprendre. Paris : Éditions Stock.
- Grice, P. (1989). Studies in the Way of Words, USA: Harvard University Press
- Haber, S. (2001). Jürgen Habermas. Une introduction. Paris : Pocket / La Découverte.
- Habermas, J. (2000 [1991]). Justicia y solidaridad. Acerca del debate sobre “nivel 6”. En *Aclaraciones a la ética del discurso*. Págs. 55- 81. Madrid: Editorial Trotta.
- Habermas, J. (2000 [1991]). Lawrence Kohlberg y el neoaristotelismo. En *Aclaraciones a la ética del discurso*. Págs. 83-105. Madrid: Editorial Trotta.
- Habermas, J. (2021 [2019]). Scénarios de crise et histoires de déclin dans les grandes théories philosophiques du vingtième siècle. In *Une histoire de la philosophie. La constellation occidentale de la foi et du savoir*. Págs. 32-60. Paris : Éditions Gallimard.
- Honneth, A. (1990 [1987]). Teoría Crítica. En *La Teoría Social hoy*. Págs. 445-488. Madrid: Alianza Editorial.
- Honneth, A. (2015 [2013]). Introducción [y] Luchas perdidas en El Capital: Ensayo de corrección normativa de la crítica marxista de la economía. En *La injusticia social ¿Cuáles son los caminos para la crítica?* Págs. 19-21; Págs. 205-220. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Honneth, A. (2015). L'éducation en démocratie : un chapitre négligé de la philosophie politique. En *Capitalisme & Démocratie*. Págs. 11-35. Bordeaux : Éditions Le bord de l'eau.

- Honneth, A. (2022). L'autre de la justice : Habermas et le défi éthique du postmodernisme. En *Philosophie*, N°3 Vol. 3. Págs. 28-56. Paris : Éditions de Minuit.
- Innerarity, D. (1990). Habermas y el discurso filosófico de la modernidad. En *Dialéctica de la modernidad*. Págs. 93-112. Madrid: Ediciones RIALP.
- Jones, B. (2022). Educating the Neoliberal Whole Child. A Genealogical Approach. Routledge.
- Kohlberg, L. (2010 [1971]). De lo que es a lo que *debe* ser. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ladrière, J. (1982). L'Éthique et les intérêts collectifs. Bruxelles : Bruylant
- Laval, Ch. ; Vergne, F. (2021). Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir. Paris : Éditions La Découverte
- Laval, Ch. (2003). L'école n'est pas une entreprise. Paris : Éditions La Découverte
- Laval, Ch. et al. (2011). La nouvelle école capitaliste. Paris : Éditions La Découverte
- Lind, G. (2016). How to Teach Morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Berlin: Logos Verlag.
- Lyon, D. (2009 [1999] 2ª Ed.). Postmodernidad. Madrid: Alianza.
- Maliandi, R. (1984). Cultura y conflicto. Investigaciones éticas y antropológicas. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maliandi, R. (1991a). Ética: conceptos y problemas. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maliandi, R. (1991b). Hacia un concepto integral de democracia. En *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Meirieu, Ph.; Le Bars, S. (2001). La machine-école. Paris : Éditions Gallimard.

- Michel, María R. (2010). Estudio Preliminar. En *De lo que es a lo que debe ser*. Págs. 9-59. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Munck, de J. (1999) *L'institution sociale de l'esprit. Nouvelles approches de la raison*. Paris : PUF.
- Normand, R. (2004). La formation tout au long de la vie et son double. Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*, n°13, Pages 103-118. INRP De Boeck.
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique. *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de l'éducation*, Pages 209-226. INRP De Boeck.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars, Pages. 33-43. Paris.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne : Peter Lang. Ecole normale supérieure de Lyon.
- Normand, R. (2022). PISA as epistemic governance within the European political arithmetic of inequalities. En *Critical perspectives on PISA as a means of global governance. Risks, limitations, and humanist alternatives*. Págs. 48-69. New York: Routledge.
- Ottone, E. (2000). La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa. En *La modernidad problemática. Cuatro ensayos sobre el desarrollo latinoamericano*. Págs. 85-119. México: Cepal, Editorial Jus, Centro Lindavista.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89.
- Popkewitz, Th. (2020). International Assessments of Student Performance: The Paradoxes of Benchmarks and Empirical Evidence for National Policy, in *Handbook of Education Policy Studies* pp 295–310. Springer.

- Recas, J. (2006). La hermenéutica crítica fundamentacionista: K.O. Apel y J. Habermas. En *Hacia una hermenéutica crítica*. Págs. 191-289. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Retamal, J. (2019) ¿Violencia contra la escuela? La domesticación de la autoridad y el discurso neoliberal de las habilidades blandas, En *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, Vol.16, N°2.
- Retamal, J. (2021) Da cabeça malfeita à cabeça mal organizada: os desafios à educação no Chile para o próximo século. In Edgar Morin, homem de muitos séculos – Um olhar latino-americano. Sao Paulo, Edições Sesc SP.
- Retamal, J.; Meza, M. (2022) Una hermenéutica crítica de la educación moral. Construir habilidades y competencias democráticas. En *Revista de Filosofía. Hermenéutica Intercultural*, N° 38, Julio-Diciembre, 2022, Universidad UCSH, DOI: <https://doi.org/10.29344/07196504.38.3370>.
- Ricoeur, P. (2006 [2004]). La lucha por el reconocimiento y los Estados de paz. En *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Págs. 277-308. México: FCE.
- Salas, R. (2002). Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural. *Revista de Filosofía*. Centro de estudios filosóficos “Adolfo García Díaz”, N°41, Págs. 7-29. Maracaibo Venezuela
- Salas, R. (2003a). Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) *Lecturas del Pensamiento Latinoamericano*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Salas, R. (2003b). Problemas y perspectivas de la filosofía como diálogo intercultural. *BROCAR*, N°27, Págs. 275-294. Universidad de la Rioja.
- Salgado, C. (2015). El derecho a la educación. En *La Constitución chilena. Una revisión crítica a su práctica política*. Págs. 77-97. Santiago: Lom Ediciones.
- Salgado, C. (2019). El derecho a la educación en una nueva Constitución. En *La Constitución que queremos. Propuestas para un momento de crisis constituyente*. Págs. 213-240. Santiago: Lom Ediciones.

- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Slobodian, Q. (2022). *Les Globalistes. Une histoire intellectuelle du néolibéralisme*. Paris : Seuil.
- Swaan, de A. (2022). *La société transnationale. Langues, Cultures et Politiques*. Paris : Seuil.
- Taguieff, P.-A. (2022). *Le retour de la décadence. Penser l'époque postprogressiste*. Paris : PUF.
- Taylor, Ch. (1993 [1992]) *La política del reconocimiento*. En *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Págs. 43-107. México: FCE.
- Taylor, Ch. (1994) *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tuchman, Barbara W. (2000 [1978]). *Un espejo lejano. El calamitoso siglo XIV*. España: Ediciones Península.
- Tugendhat, E. (1988 [1984]). *Problemas de la ética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Verger, A. et al. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. In *World Yearbook of Education 2021 Accountability and Datafication in the Governance of Education*, pp.219-239



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.